

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Multilinguismo, política linguística
e internacionalização

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

REITORA Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR Alessandro Fernandes Moreira

EDITORA 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 Alice de Lima Gomes Nogueira

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
Multilinguismo, política linguística e
internacionalização

(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 |
| COORDENAÇÃO DE TEXTOS | Lira Córdova |
| PRODUÇÃO GRÁFICA | Warren Marilac |
| PRODUÇÃO EDITORIAL | Michel Gannam |
| PREPARAÇÃO DE TEXTOS | Lúcia de Salvo Oliveira e Michel Gannam |
| REVISÃO | Aline Almeida |
| FORMATAÇÃO E CAPA | Sérgio Luz |

I19 Idiomas sem Fronteiras : multilinguismo, política linguística e internacionalização / Denise Martins de Abreu-e-Lima ... [et al.] organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2021.

371 p. : il.

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

ISBN: 978-65-5858-029-4

Inclui bibliografia.

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. Nicolaides, 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 | Fax +55 31 3409-4768
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

| | |
|--|---------|
| APRESENTAÇÃO | |
| <i>Os organizadores</i> | 9 |
| | Parte 1 |
| O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS | |
| A internacionalização e a construção | |
| de políticas linguísticas institucionais | |
| IDIOMAS SEM FRONTEIRAS | |
| Multilinguismo, política linguística e internacionalização | |
| <i>Denise Abreu-e-Lima</i> | |
| <i>Waldenor B. Moraes Filho</i> | 15 |
| A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA UFS, O PROGRAMA | |
| IDIOMAS SEM FRONTEIRAS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES | |
| <i>Elaine Maria Santos</i> | |
| <i>Rodrigo Belfort Gomes</i> | |
| <i>Nayara Stefanie Mandarinio Silva</i> | 55 |
| REFLEXÕES SOBRE COGNIÇÃO DOCENTE E ABORDAGENS | |
| CULTURAIS NOS CURSOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DO | |
| PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NA UFES | |
| <i>Breno Santos Rodrigues Pereira</i> | |
| <i>Cláudia Jotto Kawachi-Furlan</i> | 79 |

Parte 2
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO NOS PROGRAMAS
ISF-ITALIANO E ISF-PORTUGUÊS

- O PROGRAMA ISF-PORTUGUÊS E O FORTALECIMENTO DA ÁREA DE
PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
Denise Abreu-e-Lima
Viviane Furtoso
Denis Leandro Francisco 107
- O ITALIANO NO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Caminhos e perspectivas
Alessandra Paola Caramori
Denise Abreu-e-Lima
Michelle Andressa Alvarenga de Souza 141

Parte 3
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ISF-ESPANHOL

- INTERNACIONALIZAÇÃO E GESTÃO DE ESPANHOL/LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ÂMBITO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Massilia Maria Lira Dias
Isadora Valencise Gregolin 163
- O ENSINO DE ELE NO PROGRAMA ISF NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
Reflexões sobre uma experiência em um Núcleo de Línguas
Irma Alejandra Soto-Werschitz
Norma Lírio de Leão Joseph
Gasperim Ramalho de Souza 177
- MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM LÍNGUA ESPANHOLA
Possibilidades e desafios no contexto do IsF
Isadora Valencise Gregolin
Massilia Maria Lira Dias 195

Parte 4
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ISF-FRANCÊS

| | |
|---|-----|
| IDIOMAS SEM FRONTEIRAS-FRANCÊS Parcerias, comunicação em rede, programas de ensino e formação de professores <i>Heloisia Albuquerque-Costa</i> <i>Denise Abreu-e-Lima</i> | 209 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO FRANCÊS PROFISSIONAL E ACADÊMICO NO CONTEXTO DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS <i>Heloisia Albuquerque-Costa</i> | 231 |

Parte 5
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ISF-ALEMÃO

| | |
|---|-----|
| IDIOMAS SEM FRONTEIRAS-ALEMÃO Dados novos, novas perspectivas: a língua reaviva-se <i>Paulo Astor Soethe</i> <i>Thiago Viti Mariano</i> <i>Giovanna Lorena Ribeiro Chaves</i> | 255 |
| O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NA MODALIDADE <i>BLENDED LEARNING</i> O programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão na UFPR <i>Thiago Viti Mariano</i> <i>Tatiane Schuster</i> | 277 |
| FATORES DE PERMANÊNCIA OU EVASÃO EM CURSOS DO ISF-ALEMÃO Uma primeira análise <i>Taciane Maria Mummel</i> <i>Deborah Raymann de Souza</i> <i>Emily Cassias Werner</i> <i>Giovanna Lorena Ribeiro Chaves</i> <i>Paulo Astor Soethe</i> | 297 |

Parte 6
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO NO ISF-JAPONÊS

ISF-JAPONÊS NO CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS
UNIVERSIDADES

Luiz Gardenal

Denise Abreu-e-Lima

327

CURSO ON-LINE DE JAPONÊS DA UNESP

Desbravando caminhos em prol do ensino/aprendizagem

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Isabella Hoglhammer Secone

Douglas Cunha dos Santos

347

SOBRE OS AUTORES

369

APRESENTAÇÃO

Ao celebrar oito anos de existência, em 2020, o Idiomas sem Fronteiras (IsF) apresenta para a comunidade acadêmica uma história de lutas e conquistas, não somente para as instituições afiliadas, mas para todos aqueles que trabalham em prol do desenvolvimento linguístico e de políticas assertivas de internacionalização. Assim, não podemos falar sobre o IsF sem relacionar os três aspectos destacados nesse livro: multilinguismo, política linguística e internacionalização.

Em 2012, quando ainda era Inglês sem Fronteiras, o propósito inicial do programa era o de auxiliar o processo de mobilidade acadêmica instaurado pelo programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Mas o IsF cresceu, provou a sua importância, e mesmo com a extinção do CsF, ao invés de ser descartado, ganhou vida própria e ampliou o seu escopo inicial, abraçando várias outras línguas, como os idiomas espanhol, francês, italiano, japonês, alemão e português para estrangeiros, fortalecendo e ampliando os trabalhos e pesquisas em multilinguismo. As instituições de ensino superior (IES) passaram a ter ações em mais de um idioma, e não apenas na língua inglesa, incentivando a comunidade acadêmica a lançar os seus olhares não somente em direção ao inglês, considerado como idioma de acesso à ciência, mas a outras línguas que são também utilizadas nos contextos acadêmicos.

Durante o credenciamento do programa, em 2017, um novo capítulo foi iniciado pelo IsF: o movimento para a criação de políticas linguísticas nas IES que desejavam fazer parte do programa. Pela primeira vez, as IES iniciaram um processo de construção de uma política linguística institucional, valorizando o papel das

línguas estrangeiras e criando diretrizes para que, de forma institucional e ordenada, ações pudessem ser conduzidas em cada universidade, em prol do fortalecimento do multilinguismo, da oferta de ações destinadas ao ensino de idiomas e da valorização do tempo dedicado a esse estudo. Trata-se de um movimento singular na história educacional brasileira, que resultou na publicação de políticas linguísticas nas 140 instituições credenciadas em todas as regiões brasileiras.

Desde a primeira portaria, em 2012, até a resolução de criação da Rede Andifes IsF, em novembro de 2019, a internacionalização faz parte dos objetivos do programa, de modo que todas as atividades desenvolvidas têm como foco a vivência acadêmica e a promoção da internacionalização, o que faz com que este seja também um dos pilares do programa, merecendo uma atenção especial e estudos sobre a relação entre o IsF, as atividades desempenhadas e a internacionalização, valorizando não somente os trabalhos individuais desempenhados por cada IES, como também o trabalho em rede.

Os capítulos que se seguem demonstram como as equipes dos Núcleos de Línguas (NucLis) das IES credenciadas desenvolveram trabalhos específicos nos diferentes idiomas, englobando as três frentes aqui destacadas. Há também o detalhamento das ações relacionadas a cada idioma e os avanços conquistados por conta das importantes parcerias internacionais. Certamente, o trabalho em rede mostrou ser uma resposta bastante eficaz para mudar a realidade da proficiência em língua estrangeira em prol da internacionalização do ensino superior no Brasil.

O livro foi dividido em seis partes. Na primeira, há três capítulos, sendo que, no primeiro, com o mesmo nome do livro, são apresentados os números do programa, bem como a importância dos parceiros internacionais para que as ações pudessem ser realizadas no IsF. Já no segundo capítulo, o processo de construção da

política linguística do IsF-UFS é destacado, relacionando-o com as ações de internacionalização da IES. Finalizando essa parte, temos um artigo em que são feitas algumas reflexões sobre cognição docente e abordagens culturais nos cursos do NuLis do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFES.

Dois capítulos integram a segunda parte, que versam sobre questões relacionadas ao multilinguismo e à internacionalização nos programas IsF-Italiano e IsF-Português. Já na terceira parte, há três textos sobre o multilinguismo e a internacionalização no IsF-Espanhol, contemplando experiências colhidas nos NuLis da UFC, UFSCar e UFLA.

Na quarta parte, dois textos discorrem sobre as experiências apresentadas pelo francês, enquanto em outros dois, respectivamente, são abordadas as ações do IsF-Japonês, com três artigos, e do IsF-Alemão, com os dois capítulos finais.

Esperamos que a leitura possa ser prazerosa e auxiliá-lo a uma melhor compreensão sobre o que é o Programa Idiomas sem Fronteiras, seus indicadores e resultados, bem como os impactos de suas ações nas línguas ofertadas.

Os organizadores

Parte 1

O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, A INTERNACIONALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INSTITUCIONAIS

DENISE ABREU-E-LIMA
WALDENOR B. MORAES FILHO

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS
Multilinguismo, política linguística e
internacionalização

Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras, criado inicialmente como Inglês sem Fronteiras pela Portaria nº 1.466/2012, foi ampliado para todos os idiomas que pudessem compô-lo pela Portaria nº 973/2014 (Brasil, 2014). A alteração da portaria original, que tinha foco somente no ensino-aprendizagem da língua inglesa das comunidades acadêmicas com o propósito de prepará-los para a internacionalização, foi realizada por ocasião da visita do presidente François Hollande ao Brasil. Em momentos de visitas presidenciais, muitas equipes de diferentes ministérios, tanto do lado brasileiro como estrangeiro, reúnem-se e celebram acordos que possam promover o intercâmbio de interesses entre os países. Na área da educação, e por conta do Programa Ciência sem Fronteiras – CsF (Brasil, 2011) estar em pleno funcionamento, abriu-se uma frente importante para tornar o Programa IsF multilíngue. Muito embora tenha sido desejo dos especialistas que compuseram o grupo de trabalho do Inglês sem Fronteiras que o programa não se restringisse somente ao idioma inglês, por razões de prioridade de

governo, não havia abertura para se discutir a inserção de outros idiomas. O poder de negociação dos países e de seus governantes, entretanto, permitiu que o programa se ampliasse. Após o francês, foi o caso das línguas alemã, italiana, espanhola, japonesa e por último, mas não menos importante, o português para estrangeiros. Esta última foi inserida por ocasião da celebração dos 50 anos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G (Brasil, 2013) no Brasil, programa esse que oportuniza a cidadãos de países em desenvolvimento a inscrição em cursos de graduação no Brasil.

Nasce, assim, um programa multilíngue, com visão específica de preparar a comunidade acadêmica para a internacionalização, oportunizando a oferta de cursos presenciais, on-line e ofertando testes de nivelamento e proficiência, quando disponíveis. No decorrer de sete anos de trabalho da equipe de especialistas de todos os idiomas envolvidos no IsF, percebemos a intensificação das ações de internacionalização em diferentes frentes, não somente nos cursos de idiomas, mas também pela estruturação das Instituições de Ensino Superior (IES) na oferta de oficinas, palestras, orientações, sessões de acolhimento e organização de informações em outras línguas.

Em 2017, após a primeira etapa do Programa IsF (2013-2016), a Secretaria de Educação Superior lança o recredenciamento das Universidades Federais brasileiras (Edital 29/2017, MEC, 2017) e o tão desejado credenciamento das Universidades Estaduais (Edital 59/2017, MEC, 2017) ao Programa IsF. Neste momento, consolida-se uma política pública de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, se não a única, com certeza uma das mais importantes para o desenvolvimento da área, alavancando ações específicas e promovendo unidade nacional no âmbito da internacionalização. Neste movimento de (re)credenciamento, as equipes de especialistas das universidades participantes do programa precisaram, não só discutir sobre a Política Linguística Institucional, como também

alavancar ou implementar o ensino de português para estrangeiros para sua comunidade.

É neste contexto que surge este livro, para demonstrar em que medida o Programa IsF não apenas estabelece um novo paradigma para pesquisadores, docentes e gestores da área de língua estrangeira, bem como compartilha estratégias, resultados e dificuldades enfrentadas durante esse processo de implementação de um programa multilíngue, em um país de dimensões continentais e com tantas diferenças regionais e institucionais.

Neste primeiro capítulo, abordaremos questões sobre o multilinguismo, a política linguística e a conseqüente importância do ensino de português para estrangeiros e explicitaremos a importância das parcerias internacionais para o fortalecimento da internacionalização das IES brasileiras.

Multilinguismo

De acordo com a Unesco (2014) a “diversidade linguística é um bem comum da humanidade”, que contribui para o enriquecimento de indivíduos e de sociedades. Para a Unesco, o multilinguismo “promove o diálogo e a compreensão mútua, o espírito de tolerância e o respeito pelas identidades”. O domínio de vários idiomas favorece a mobilidade internacional e facilita o acesso a outras culturas e práticas econômicas, científico-acadêmicas e históricas, com grande impacto na aproximação entre os países.

Para atingir essa desejada pluralidade linguística é fundamental que se desenvolvam políticas educacionais de longo prazo, que contemplem políticas linguísticas sustentadas nessas premissas, com impacto nas estruturas curriculares, na formação de professores e no conceito de cidadania universal.

Nesse contexto, também podemos mencionar discussões promovidas pela Associação de Professores de Inglês TESOL (Teachers of English as a Second or Other Language Association) ao discutir o futuro do profissional no contexto multilíngue (TESOL, 2017). Há a visão de que o crescimento do inglês como uma língua franca se sustenta em uma perspectiva hegemônica, às custas da pluralidade linguística. Para os 290 especialistas de mais de 60 países reunidos no *Summit* em Atenas, em 2017, é exatamente o contrário que deveria ser disseminado: a profissão do professor de inglês deve se somar ao movimento plurilíngue que se apresenta em todos os contextos, sendo desejável os professores de idiomas saberem não um, mas dois ou três idiomas estrangeiros, principalmente se o profissional é falante nativo da língua que ensina. Para a Associação, os responsáveis pelas políticas públicas deveriam reconhecer a força de uma sociedade plurilíngue e os profissionais da educação deveriam assumir que o inglês é apenas mais uma língua dentro de seu repertório linguístico.

A primeira etapa do Programa IsF se deu com o forte investimento na língua inglesa, permitindo que praticamente só esse idioma tivesse espaço. O programa surgiu como Inglês sem Fronteiras e somente após dois anos de planejamento e implementação deste é que se pode ampliá-lo para vários idiomas. Com o (re)credenciamento para a segunda etapa do programa, já denominado Idiomas sem Fronteiras, foi dada a abertura para a inclusão de outros idiomas para além do inglês pelas universidades participantes. Importante ressaltar que essa inclusão foi estimulada pelos editais de (re)credenciamento de universidades federais e estaduais ao programa (editais 29/2017 e 59/2017 respectivamente, MEC, 2017), nas seguintes condições de fomento:

1. Para se ofertar algum outro idioma além do inglês era obrigatória a oferta do português para estrangeiros;

2. Para se credenciar ao Programa era obrigatório o compromisso institucional de se aprovar a política linguística da instituição, explicitando o apoio ao ensino de idiomas.

Mesmo com a visão de uma oferta multilingue indicada nos editais, deve-se apontar que não houve investimento direto do governo federal para que ela ocorresse. O Brasil já estava enfrentando crises orçamentárias à época da transformação do Programa para Idiomas sem Fronteiras. Cortes e contingenciamentos já estavam sendo feitos junto às universidades e o núcleo gestor enfrentava a cada ano uma série de negociações para manutenção dos investimentos a serem feitos, quer pelos recursos destinados à matriz orçamentária das universidades federais, para manutenção dos Núcleos de Línguas – IsF (NucLis), quer para manutenção das bolsas destinadas aos coordenadores e professores do Programa IsF-inglês junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Vale mencionar que as bolsas do IsF sempre foram motivo de muita discussão entre gestores, pois, na criação do programa, as bolsas do programa foram equiparadas aos perfis de mestrado e doutorado, respectivamente, para professores e coordenadores. As bolsas só conseguiram este status, pois no início do programa, ao se exigir nível de proficiência C1 (no Quadro Comum de Referência Europeu) dos professores em formação de inglês, tínhamos que ofertar um valor de bolsa que pudesse ser competitivo com o do mercado, pois senão não conseguiríamos ter candidatos que pudessem se dedicar 20 horas semanais ao programa. Além disso, quando se recebe bolsa governamental, principalmente com as características de bolsas de mestrado/doutorado, não se pode ter vínculo empregatício.

A média nacional de salário de um professor em escolas de idiomas no Brasil, em carga horária semelhante, era de R\$1.200 reais por mês. Dessa forma, conseguimos convencer sobre a importância

da equiparação e da valorização deste (futuro) profissional, garantindo assim a execução do Programa. Os coordenadores, além da tarefa hercúlea de implementar um programa como o IsF na instituição e responder por toda a aplicação dos testes TOEFL ITP (ETS, 2019) sob sua responsabilidade, também tinham que orientar e formar os professores para trabalhar com uma nova realidade, diferente daquela ao qual se preparavam nos cursos de Letras – ou seja – atuar na própria instituição, dando aulas de língua estrangeira com fins específicos para a comunidade acadêmica, com o objetivo de fortalecer a proficiência linguística da comunidade e a internacionalização da IES.

Com relação ao fomento dos outros idiomas que não o inglês, o que ficou garantida foi a contrapartida das IES que, ao se credenciarem ao Programa, deveriam indicar quais idiomas iriam investir, além do inglês. A participação de outros idiomas também ficou condicionada à oferta primeiramente do português para estrangeiros. Assim, uma universidade, ao se credenciar, deveria ofertar inglês. Se fosse federal, teria recursos para manutenção do seu NuLi e se fosse estadual, deveria assumir o compromisso de dar a infraestrutura para a implementação do seu NuLi, localmente. Dependendo do perfil de sua universidade (número de alunos, entre outros indicadores) receberia cotas de bolsas CAPES para professores e coordenadores atuarem na área de inglês. O parâmetro era de 1 bolsa para o professor, desde que se comprovasse o histórico de oferta de 3 turmas para 20 alunos. Ao completar 3 turmas, o professor receberia a bolsa CAPES. O coordenador só teria direito à bolsa se o NuLi tivesse 3 professores bolsistas, um parâmetro de 9 turmas para que o coordenador pudesse receber a bolsa. O coordenador pedagógico só seria autorizado para o NuLi com 6 professores bolsistas ou mais, e um segundo coordenador pedagógico seria autorizado com

mais de 11 professores bolsistas. Esse era o modelo de fomento para as ofertas do IsF-Inglês, que não se aplicaram aos outros idiomas.

As universidades federais se valeram de recursos enviados para a matriz orçamentária ou por intermédio de projetos específicos da internacionalização, tais como o projeto de financiamento denominado PDU – internacionalização (plano de desenvolvimento das universidades), para financiamento de outros idiomas. As universidades estaduais tiveram que disponibilizar recursos próprios para financiar as ações dos outros idiomas no programa. Somente as bolsas CAPES estavam garantidas para a oferta do inglês, tanto para as federais como para as estaduais.

A adesão ao (re)credenciamento na fase 2 do programa resultou em 80 IES participantes. No primeiro edital, que compreendia somente as universidades federais, pode-se verificar o seguinte resultado para a oferta de idiomas na Tabela 1:

Tabela 1- Resultados do Recredenciamento das Universidades Federais ao Programa IsF

| Idiomas | IES | % das 58 IES | Professores credenciados para cada idioma |
|-----------------------------|------------|---------------------|--|
| Inglês | 58 | 100% | 274 |
| Português para Estrangeiros | 48 | 82,7% | 59 |
| Francês | 34 | 58,6% | 44 |
| Espanhol | 32 | 55,2% | 39 |
| Alemão | 14 | 24,1% | 19 |
| Italiano | 10 | 17,2% | 12 |
| Japonês | 5 | 8,6% | 11 |
| Total | 58 IES | - | 458 professores |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

A regionalidade apresentada na constituição dos NucLis multilíngues das universidades federais pode ser comprovada pela tabela abaixo:

Tabela 2 - Resultado do Recredenciamento das Universidades Federais ao Programa IsF - Região

| Idiomas/região | S | SE | CO | NE | N | Total |
|-----------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|--------------|
| Inglês | 11 | 17 | 5 | 17 | 8 | 58 |
| Português para Estrangeiros | 11 | 15 | 4 | 13 | 7 | 50 |
| Francês | 9 | 7 | 2 | 11 | 5 | 34 |
| Espanhol | 8 | 9 | 4 | 8 | 3 | 32 |
| Alemão | 6 | 3 | 0 | 4 | 1 | 14 |
| Italiano | 3 | 5 | 0 | 2 | 0 | 10 |
| Japonês | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

Na segunda etapa do credenciamento, com as universidades estaduais, conseguimos o seguinte resultado, com 21 universidades estaduais e uma municipal credenciadas, como demonstrado pela Tabela 3:

Tabela 3 - Resultados do Credenciamento das Universidades Estaduais/Municipal ao Programa IsF

| Idiomas | IES | % das 22 IES | Professores credenciados para cada idioma |
|-----------------------------|------------|---------------------|--|
| Inglês | 22 | 100% | 61 |
| Português para Estrangeiros | 12 | 54,5% | 14 |
| Francês | 4 | 18,1% | 4 |
| Espanhol | 5 | 22,7% | 7 |
| Alemão | 2 | 9% | 2 |
| Italiano | 3 | 13,6% | 3 |
| Japonês | 1 | 4,5% | 1 |
| Total | 22 IES | - | 93 professores |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

A distribuição para oferta dos idiomas nos NuLis depois do (re)credenciamento demonstra a capacidade de oferta como ponto de partida para participação no Programa em NuLis multilíngues:

Tabela 4 - Resultado da oferta de idiomas pelas categorias:
federal/estadual-municipal

| IES/idiomas | Inglês | PE | Francês | Espanhol | Alemão | Italiano | Japonês |
|-------------------------|---------------|-----------|----------------|-----------------|---------------|-----------------|----------------|
| Federais | 58 | 48 | 34 | 32 | 14 | 10 | 5 |
| Estaduais/ municipal | 22 | 12 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| Total | 80 | 60 | 38 | 37 | 16 | 16 | 6 |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

O núcleo gestor (NG) do programa considerou o resultado do (re)credenciamento bastante satisfatório, considerando que as bolsas CAPES só seriam concedidas para o idioma inglês. Como era da autonomia das instituições, não tínhamos certeza qual seria o investimento que seria feito em outros idiomas que não o inglês. Muito embora o NG tivesse investido esforços para permitir que os outros idiomas ganhassem força ao longo da segunda fase do programa, a iniciativa das IES pode demonstrar que não só compreendiam a importância de se implementar um programa multilíngue, como também mostraram capacidade para fazê-lo.

Ao longo de cinco anos foram ofertadas milhares de vagas para a comunidade acadêmica participar dos cursos IsF, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 5 - Número de vagas ofertadas e inscritos por idioma e ano

| OFERTAS CURSOS PRESENCIAIS DE IDIOMAS | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | TOTAL |
|---------------------------------------|--------|---------|---------|--------|---------|----------------|
| INGLÊS - Ofertado | 72.885 | 113.196 | 74.635 | 61.570 | 116.292 | 438.578 |
| INGLÊS - Inscrições | 94.316 | 99.354 | 102.752 | 48.260 | 84.591 | 429.273 |
| ESPAÑHOL - Ofertado | - | - | 480 | 1.510 | 4.625 | 6.615 |
| ESPAÑHOL - Inscritos | - | - | 1.421 | 6.339 | 11.525 | 19.285 |
| FRANCÊS - Ofertado | - | - | 380 | 1.210 | 4.285 | 5.875 |
| FRANCÊS - Inscritos | - | - | 1.983 | 8.205 | 18.252 | 28.440 |
| ITALIANO - Ofertado | - | - | 320 | 675 | 1.890 | 2.885 |
| ITALIANO - Inscritos | - | - | 4.777 | 5.467 | 6.327 | 16.571 |
| JAPONÊS - Ofertado | - | - | 260 | 925 | 925 | 2.110 |
| JAPONÊS - Inscritos | - | - | 2.336 | 4.374 | 1.804 | 8.514 |
| ALEMÃO - Ofertado | - | - | 399 | 1.299 | 690 | 2.388 |
| ALEMÃO - Inscritos | - | - | 6.918 | 15.060 | 972 | 22.950 |
| PORTUGUÊS - Ofertado | - | - | - | 1.806 | 7.353 | 9.159 |
| PORTUGUÊS - Inscritos | - | - | - | 662 | 1.359 | 2.021 |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

Pelos registros do Sistema de Gestão IsF (Brasil, 2013), pode-se perceber que não só houve interesse da comunidade pelos idiomas ofertados, mas também que havia potencial de oferta nas IES. Infelizmente, por conta da falta de recursos, a oferta foi insuficiente para atender a demanda, mas o registro sobre esta foi importante para se perceber como há espaço para que a internacionalização não aconteça sob uma visão monolíngue.

Além desses aspectos, é fundamental explicitar que o NG buscou, desde o início de sua configuração, incluir representantes nacionais de todos os idiomas, permitindo que cada idioma mantivesse uma liderança com especialista da área, que tivesse conhecimento sobre: a história de implementação daquele idioma no Brasil, as redes formadas, as ações executadas e as formas de fortalecimento para sua oferta. Nesse movimento, cada idioma pode se articular individualmente, formando redes de especialistas, discutindo as semelhanças e diferenças vividas em suas localidades. Essa rede foi articulada por meio de diferentes tecnologias

de informação e comunicação, como fóruns do Moodle, grupos de WhatsApp, grupos de e-mails, permitindo ampla interação e posicionamento pelos participantes.

Essa rede formada não só possibilitou que houvesse maior integração entre as ações do grupo de especialistas, como também possibilitou a oferta de cursos em rede, que, sob parâmetros nacionais, pode idealizar e criar cursos de idiomas com fins específicos e acadêmicos que atendessem as demandas locais. Os cursos passaram a fazer parte de um catálogo nacional, de modo que todos pudessem ofertar nas mesmas premissas, fazendo pequenos ajustes locais.

Na tabela a seguir, pode-se verificar o trabalho da rede de especialistas na configuração de oferta dos cursos via catálogo nacional:

Tabela 6 - Cursos registrados no Catálogo Nacional IsF

| Idioma | Nº de cursos ofertados pelo catálogo nacional |
|-----------------------------|--|
| Alemão | 06 |
| Espanhol | 11 |
| Francês | 11 |
| Inglês | 67 |
| Italiano | 07 |
| Japonês | 03 |
| Português para Estrangeiros | 10 |
| Total | 115 |

Fonte: Sistema de Gestão IsF.

A possibilidade de termos representantes, vice-presidentes do Programa, no NG, também possibilitou melhor interação com

os parceiros internacionais, fazendo com que as decisões sempre levassem em conta os interesses da área e das condições de trabalho dos especialistas brasileiros. O NG procurou garantir uma relação horizontalizada em seus documentos oficiais, como demonstra o artigo 6º da Portaria nº 30/2016 (Brasil, 2016, grifos nossos):

Art. 6º Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres deverão, necessariamente: I – *incluir especialistas dos departamentos dos idiomas das IES e da RFEPCT nos processos de planejamento e implementação propostos*; II – fortalecer o investimento na área, especialmente nas IES e na RFEPCT que não possuem corpo docente especializado no ensino de idiomas; e III – fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES e na RFEPCT credenciadas ao Programa.

A rede de especialistas também permitiu auxílio e colaboração às instituições que, embora não tivessem Cursos de Letras do idioma específico, pudessem ser assistidas por especialistas vinculados a outras instituições. Essa orientação a distância possibilitou a oferta de cursos e a formação de profissionais que estivessem atuando no programa no perfil de professores. Esse foi o caso, com a orientação pedagógica ofertada a distância, de 3 especialistas de inglês para 17 universidades federais credenciadas, 1 especialista de italiano para 4 universidades federais e 1 especialista de japonês de uma federal e para uma universidade estadual. Esse apoio aconteceu por meio de orientação e formação desses especialistas que se utilizaram de recursos síncronos e assíncronos, sendo os professores sempre acompanhados presencialmente pelo coordenador geral do programa da instituição beneficiada. As experiências realizadas foram em caráter piloto, mas os resultados demonstraram ser bastante positivos, sendo algumas experiências relatadas neste livro.

Vale dizer que além das universidades federais, estaduais e municipal, o Programa abriu credenciamento para os Institutos Federais e FATEC, instituições públicas de ensino superior brasileiras pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e mantidas pelo governo do Estado de São Paulo. A iniciativa foi a de permitir que as ações específicas do Programa como: aplicação de testes de proficiência – TOEIC (ETS, 2019) – e acesso à plataforma de ensino de inglês a distância My English Online (National Geographic, 2019) pudessem ser utilizadas pela comunidade acadêmica dessas instituições.

Foram dois editais de credenciamento – 100/2017 (MEC, 2017) e 38/2018 (MEC, 2018), resultando na adesão de 25 Institutos Federais e 36 FATEC para composição da rede do Programa IsF. Com eles, o Programa atingiu a marca de 141 Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas, ampliando sua capilaridade em estados e municípios.

Deve-se ressaltar que a configuração das ações, bem como a estrutura dos NuLis dos Institutos e FATEC, diferem das ações e da estrutura dos NuLis das universidades. Como as universidades federais, e por extensão as estaduais/municipais, são regidas pelos editais da Secretaria de Educação Superior (SESu) e a dos Institutos, extensivo às FATEC, são da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), as condições de fomento, direcionamento e ações são específicas a cada secretaria. Dessa forma, apesar de todas serem instituições de ensino superior, as ações executadas dependiam especificamente da estrutura e da equipe técnica a ser disponibilizada para atuar no programa. O foco do trabalho dos Institutos e FATECs era o de permitir acesso aos testes de proficiência e à plataforma on-line. Todas as ações realizadas para essas IES precisavam de uma intensa articulação entre SESu e SETEC, o que nem sempre era possível devido também à constante troca de gestores. No ingresso de um novo

grupo no MEC, iniciava-se todo o processo de conscientização sobre as ações do programa, o que poderia ser feito em conjunto, que tipo de fomento e apoio poderia ser dado pela SETEC à equipe do NG na SESu. Infelizmente, não foi possível avançar muito nesta parceria, até porque a configuração, as necessidades das instituições e o tipo de fomento dado a elas são muito diferentes, apesar de as necessidades de investimento e dos tipos de ações para internacionalização serem praticamente as mesmas.

Importância das parcerias

As ações desenvolvidas no Programa IsF contaram basicamente com a força tarefa das equipes pedagógicas das IES credenciadas, das infraestruturas físicas e dos recursos humanos disponibilizados pelas IES. Para implementação de um programa deste porte, em um país com dimensões continentais e para um público acadêmico tão grande, em um cenário com poucos especialistas locais com disponibilidade e desejo de envolvimento nas ações do programa, foi e tem sido muito desejável a participação e a cooperação internacional de países onde os idiomas são falados. Isso permite uma abertura de intercâmbios de informação e participação de especialistas de ambos os países, para que possam integrar e compartilhar *expertise* sobre ensino-aprendizagem da língua estrangeira no contexto brasileiro, desenvolver pesquisas, discutir projetos, respeitando a soberania e a autonomia de cada país sobre as decisões a serem tomadas.

No âmbito do IsF pudemos ter a experiência de contar com o apoio de diferentes países e governos, empresas e organizações e que tivemos, ao longo de sete anos de programa, o privilégio de chamar de parceiros. Para cada idioma articulamos várias ações e o apoio recebido não só alavancou o trabalho desenvolvido, mas

também deu oportunidade para muitos dos professores vinculados ao programa e também a alunos que participaram de nossos cursos. Todas as ações implementadas foram realizadas por meio de muito diálogo, negociação e atitude de respeito, sempre valorizando o trabalho do especialista brasileiro e o contexto nacional.

No IsF-inglês, tivemos a parceria com o Grupo Mais Unidos (2019) na doação de 11 laboratórios de idiomas IsF que foram implementados em todas as regiões do país. Todas as IES foram escolhidas por critérios de nível de participação no programa, regionalidade, tamanho de NuLis ou por terem sido contempladas em premiações. Foram as IES: UFSCar, UFTM, UFRJ (SE), UFPel, UFRGS (S), UnB (CO), UFPE, UFC (NE), UFAM e UFPA (N). A Embaixada dos Estados Unidos, sempre muito presente, auxiliou desde o início do programa. Primeiro com a participação especial de um *senior fellow* que foi alocado para atuar especificamente com o Núcleo Gestor (NG). O perfil do *senior fellow*, que além de ser especialista em ensino de inglês como língua estrangeira, era trilingue (professor também de língua espanhola), dedicou-se ao programa de tal forma que, ao terminar seu contrato como *senior fellow*, tornou-se professor da Universidade de Brasília (UnB) e permaneceu atuando no programa ativamente como membro do NG e como participante do NuLi – UnB. Conquistou a confiança e a admiração dos coordenadores brasileiros, demonstrando que o fato de ser um falante nativo é uma circunstância, desconstruindo, em muitos casos, o preconceito de se ter um estadunidense na gestão do programa. Além disso, a Embaixada dos Estados Unidos fez várias doações de livros e materiais, possibilitou a vinda de palestrantes, premiação de *grants*, *vouchers* de cursos on-line em universidades estadunidenses, participação em eventos como TESOL e fomentou o primeiro piloto do Projeto Letras sem Fronteiras, possibilitando a participação de 10 professores do IsF, que nunca haviam saído do país, a visitarem

5 universidades estadunidenses e 10 alunos de graduação estadunidenses visitarem 5 universidades brasileiras por 2 meses.

A Embaixada dos Estados Unidos ainda indicou o Programa IsF como representante do programa que mais teve influência nas políticas públicas do país. Essa indicação acabou garantindo a premiação do IsF com o *Distinguished Humphrey Leadership Program*, em que somente 10 programas no mundo foram selecionados. O IsF foi o único programa de Educação dos 10 selecionados, sendo o único das Américas. Nesta parceria, a Embaixada foi também articuladora na relação entre o IsF e a *American Association of State Colleges and Universities* (AASCU) para realização do Letras sem Fronteiras. Vale acrescentar também que, muito embora o programa de *English Teaching Assistants* (ETA) da Fulbright não seja do Idiomas sem Fronteiras ou esteja vinculado a ele, foi por intermédio do IsF, dos coordenadores gerais e pedagógicos do inglês, que os ETA puderam encontrar um espaço de atuação mais específico para auxiliar na internacionalização das IES, dando uma nova significação para a participação de um falante nativo nas ações do programa. Por conta da visão horizontalizada estabelecida no programa, foi altamente estimulado que os ETA aprendessem português e que compreendessem a cultura brasileira e se envolvessem em atividades locais. A experiência de internacionalização não era só permitir acesso ao conhecimento decorrente da interação que os falantes nativos traziam para a comunidade acadêmica brasileira, mas também dar a eles condições de ampliar sua visão do que é ser um cidadão internacional, aprendendo outra língua e outra cultura, respeitando as posições do país em que se encontram e avaliando criticamente os acontecimentos locais e mundiais. Temos consciência da importância que os coordenadores do IsF tiveram para essa mudança de paradigma e compreendemos como valorizar a participação de estrangeiros em nossas instituições.

Ainda no IsF-Inglês, houve a participação da organização canadense *Languages Canada* que congrega as escolas de idiomas de universidades, *colleges* e cursos livres das províncias canadenses. Uma parceria que proporcionou apoio de especialistas na questão de políticas linguísticas, de discussão sobre testes de proficiência e nivelamento, quadros de referência, bilinguismo, premiações, colaboração entre especialistas e a participação no projeto piloto Letras sem Fronteiras. O reconhecimento de tão intensa articulação entre as instituições de ensino superior canadenses e brasileiras veio em forma de condecoração da medalha de “Nobres Parceiros” designada aos 50 parceiros mais notáveis na celebração dos 150 anos do Canadá. A Embaixada Britânica também fez presença no programa com participação nas discussões sobre ensino de língua, palestras, apoio em reuniões e cursos ofertados à comunidade do IsF, vouchers do IELTS para os professores do programa e cursos de preparação da comunidade para prestarem o exame.

Além dos parceiros mencionados, também houve forte interação entre o NG e a equipe da ETS (*Education Testing Service*), detentora dos testes TOEFL, TOEIC e GRE (ETS, 2019), sendo os dois primeiros utilizados amplamente durante o programa. Muito embora o NG não tenha participado nas escolhas específicas do teste a ser utilizado pelo programa, para auxílio na proficiência dos candidatos ao Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011), fomos responsáveis por apontar o tipo de teste mais adequado para aplicação em larga escala no país: deveria ser em papel, devido à logística de aplicação e considerar questões acadêmicas, por conta da natureza do programa. Assim, foram adquiridos 500 mil testes TOEFL ITP (ETS, 2019), justamente por se adequarem ao perfil indicado. Ao longo da aplicação, percebeu-se, com o ingresso dos Institutos e FATEC, que seria mais apropriado o teste TOEIC Bridge (ETS, 2019) por conta do perfil do público-alvo dessas instituições. Foram trocados, assim, 100 mil testes TOEFL (ETS, 2019) por TOEIC (ETS, 2019)

para permitir melhor adequação da aplicação. Os especialistas do programa têm sido apoiados pela ETS em várias ações e têm sido acompanhados e orientados pela equipe da sua subsidiária no Brasil, a Mastertest. Com o número de aplicações e de dados obtidos no programa, a equipe de pesquisa da ETS também tem auxiliado os especialistas do NG a verificar os dados da aplicação para geração de pesquisa científica sobre o assunto. Tanto ETS como Mastertest também garantiram prêmios aos professores do programa na forma de *vouchers* e visitas técnicas às dependências da matriz da ETS, em Princeton.

No IsF-Francês, o Programa pode contar com a parceria da Embaixada da França para oferta de cursos on-line da Aliança Francesa (*Français sans Frontières*), participação de leitores alocados nas IES para auxílio nas atividades do programa, formação dos leitores e participação ativa nas reuniões da equipe de especialistas do IsF-Francês, além da alocação de um consultor francês para auxílio nas articulações do NG e do programa junto às IES credenciadas. Esse consultor pode auxiliar não somente as ações do programa, mas principalmente as equipes de relações internacionais das IES para compreensão, articulação e ampliação das parcerias locais com universidades francesas. A Agência Universitária da Francofonia (AUF) também teve participação ativa na formação dos especialistas para o ensino do francês para objetivo universitário (FOU) e específico (FOS), auxiliando nos encontros da rede e permitindo articulação entre parceiros franceses e brasileiros. *Languages Canada* pode propiciar a participação de especialistas e professores do IsF-Francês em encontros acadêmicos ofertados na região francesa do Canadá e assim dar visibilidade para as ações do programa e das universidades canadenses. A parceria com a Bélgica foi retomada pelo Ministério da Educação via Programa IsF com a cessão de um leitor para uma universidade brasileira por 3 anos consecutivos. A leitora pode produzir muitos materiais

de relevância para o ensino de francês para fins acadêmicos, compondo com os especialistas locais.

No IsF-Alemão, a parceria foi realizada com a agência do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), órgão que organiza, fomenta e estimula o ensino de alemão e intercâmbios acadêmicos para a Alemanha. A parceria DAAD/MEC/CAPES permitiu também a alocação de *German Teaching Assistants* (GTA) em universidades brasileiras para executar as ações vinculadas ao programa, e a oferta de cursos on-line de alemão do nível A1 a B1 da plataforma DUO, sendo o nível A1.1 ofertados de forma híbrida, com acompanhamento presencial nas IES credenciadas. Os cursos, apoiados pelos coordenadores pedagógicos locais, ampliaram o acesso do idioma a diversos discentes que têm como principal interesse o aprendizado do alemão para fins acadêmicos. Além da oferta, o DAAD compreendeu a natureza formativa do programa e, junto ao parceiro DUO, possibilitou não só a formação dos tutores dos cursos (professores IsF-Alemão), como também a dos especialistas (coordenadores pedagógicos) vinculados ao programa, fomentando a participação dos mesmos nos diferentes encontros.

O IsF-Italiano teve ao longo dos últimos quatro anos a parceria ativa da Embaixada da Itália ofertando cursos on-line ICON e cursos presenciais para 4 universidades federais brasileiras em que não houvesse Letras-italiano. Para tornar isso possível, a Embaixada fomentou o pagamento de leitores brasileiros com formação em italiano para atuarem nessas universidades, dando o apoio necessário para a execução do programa. A escolha dessas universidades foi feita pela própria Embaixada a partir do número de estudantes que realizaram Ciências sem Fronteiras (Brasil, 2011) em universidades italianas provenientes dessas instituições. Além desse fomento, há que se mencionar que as universidades credenciadas em que havia Cursos de Letras-Italiano puderam fazer

várias ofertas de cursos presenciais de italiano para suas comunidades acadêmicas. A experiência do IsF-Italiano permitiu verificar o quanto o trabalho em rede pode ser feito, alavancando ações nacionalmente. A seleção dos leitores foi realizada totalmente a distância, por meio de um edital nacional, abrindo campo de trabalho para profissionais brasileiros atuarem no âmbito acadêmico com fins de internacionalizar as ações da IES. A orientação e acompanhamento pedagógico foi e tem sido feito a distância também, sob a supervisão da vice-presidente do programa, permitindo que especialistas possam fortalecer regiões com dificuldade de acesso ao ensino daquele idioma. A Embaixada também abriu editais específicos para que os especialistas brasileiros pudessem investir em cursos de formação de professores para italiano. A equipe, trabalhando em rede, pode otimizar as ações e fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos do IsF-Italiano.

No IsF-Espanhol foram feitas várias articulações com todos os países hispano-falantes. A primeira reunião ocorreu logo no lançamento do Idiomas sem Fronteiras, com a participação de todos os representantes educacionais das Embaixadas desses países. Alguns representantes manifestaram-se positivamente e dessa reunião o NG pode avançar na articulação com o Consórcio ELSE da Argentina (ELSE, 2019), com o Instituto Caro y Cuervo na Colômbia, com a Embaixada do México e com a Embaixada da Espanha e o Instituto Cervantes. Entretanto, devido às diversas trocas de representantes, tanto do lado dos países hispano-falantes como do lado brasileiro, não foi possível assinar nenhum acordo, até o fechamento deste livro, muito embora todos eles tenham sido elaborados e aprovados juridicamente para assinatura. A falta de sincronia política-burocrática é sempre um desafio a ser enfrentado quando se trata de um programa desta magnitude nacional e internacional. A diversidade de parceiros, como é o caso do espanhol, também se demonstrou um dificultador. Apesar disso, a rede de especialistas

do IsF-Espanhol conseguiu participar de várias ofertas do programa demonstrando que temos potencial de fazer acontecer independentemente das parcerias. Elas, muito embora sejam bem-vindas e necessárias, considerando a questão de alavancagem das ações, não devem ser tomadas como a única forma de viabilizar o acesso ao idioma. Temos muito potencial local e nossos especialistas podem, na força da rede, permitir o acesso ao idioma.

No IsF-Japonês, o programa teve o apoio da Fundação Japão (FJ) para todas as ações executadas. A FJ fomentou as bolsas dos coordenadores pedagógicos, dos professores, nos mesmos valores que as ofertadas pela CAPES para o IsF-Inglês, forneceu o material didático, selecionou os dois melhores alunos de cada IES para visita ao Japão. As visitas também se estenderam aos professores do IsF-Japonês, permitindo que todos os 37 tutores do IsF Japonês pudessem ter não só a experiência necessária, a vivência cultural do país, mas também que pudessem aferir seu nível de proficiência por intermédio dos testes específicos do japonês. Alocou também uma especialista especificamente para o programa, que pôde fazer o acompanhamento das ações do IsF nas seis IES credenciadas, fazendo visitas, dando formações pedagógicas e articulando as ações com os coordenadores locais. Os resultados não poderiam ser mais positivos, pois muitos dos professores do IsF-Japonês não tinham ascendência oriental e demonstraram níveis altos de proficiência linguística.

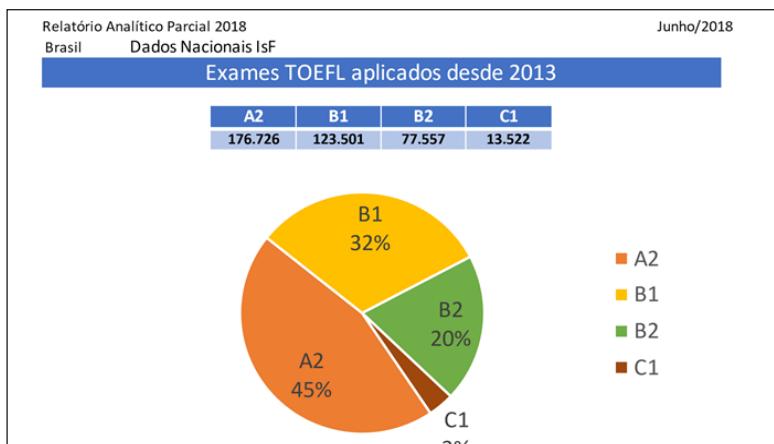
Entretanto, sem dúvida alguma, foi com o IsF-Português que o programa ganhou a alavancagem necessária para um processo horizontal de internacionalização, permitindo acesso não somente para a língua e cultura de países estrangeiros, mas também pela oferta de cursos do português do Brasil e da cultura brasileira para os estrangeiros. Com o IsF-Português, houve a ampliação de uma rede de especialistas que há anos vem investindo incansavelmente na área de ensino de português para estrangeiros no Brasil e se

fazendo representar em várias outras organizações mundiais. A rede constituída deu espaço para formações on-line por intermédio de webinários (palestras via *web* com discussão em fóruns), criando uma base de conhecimento nacional sobre a situação do ensino de português para estrangeiros no Brasil e no mundo. Houve a oferta de várias oficinas de formação regionais para compartilhamento do conhecimento e das boas práticas, elaboração de material didático presencial e a distância. Neste último caso, especialistas da UFRGS cederam o curso de ensino de português para falantes de espanhol (CEPI) que está sendo adequado para ser ofertado por todas as IES credenciadas ao programa. Com o IsF-Português, conseguiu-se também um assento político no Comitê Técnico Científico do Celpe-Bras. O objetivo era manter viva a articulação das ações entre Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela aplicação do teste de proficiência do português do Brasil – Celpe-Bras e o IsF-Português, de forma a permitir maior visibilidade e congruência no fortalecimento das ações já empreendidas pelos especialistas da área. Com essa participação foi possível incluir no edital de credenciamento das universidades federais o credenciamento como Centro Aplicador oficial do Celpe-Bras, ampliando consideravelmente os locais de acesso ao teste em todo Brasil. Fundamental também tem sido o apoio da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (Siple) na divulgação das ações do Programa IsF-Português, por envolver profissionais da área de diversos países e também especialistas brasileiros que não estão envolvidos diretamente com o programa. Os encontros da Siple acabam por permitir um local fundamental para discussão dos pontos de vista dos coordenadores pedagógicos do IsF-Português e ampliação das visões do que se pode fazer em rede para o ensino do português do Brasil para estrangeiros, tanto nas IES credenciadas como nos Centros Culturais Brasileiros no exterior.

Avaliação diagnóstica de proficiência do inglês

Uma das experiências obtidas na primeira fase do programa foi a do levantamento diagnóstico realizado pelas IES com a aplicação dos testes TOEFL ITP (ETS, 2019). Até o Programa IsF, não havia dados concretos e confiáveis sobre os níveis de proficiência da comunidade acadêmica. Normalmente, discutia-se, por senso comum, que a proficiência em língua inglesa dos estudantes brasileiros era baixa, mas não conseguíamos saber ao certo quanto baixa ela era. Com o IsF e a necessidade de auxiliar os estudantes para ingresso no Programa Ciência sem Fronteiras (Brasil, 2011), desenhou-se a etapa de avaliação diagnóstica das comunidades acadêmicas, dando preferência, à época, para alunos de graduação. Com as mudanças de gestão e de programas – do CsF para o PrInt (MEC, 2017) – o foco passou a ser pós-graduação e docentes. Entretanto, conseguiu-se desenhar um quadro de proficiência para o período indicado 2013-2018 que se segue abaixo:

Gráfico 1 - Quadro de proficiência nacional



Pelos resultados apresentados, percebe-se alguns pontos importantes para diagnóstico e planejamento estratégico das IES participantes do levantamento, a saber:

1. **Os percentuais de nível B1 e B2 somados (52%) são maiores do que o de nível A2 (45%).** Isso indica que há um grupo bastante significativo em nível intermediário (nível B, pelo Quadro Comum de Referência Europeu) que poderia se valer das ações do Programa IsF para aumentarem seu nível para o avançado (nível C). Entretanto, não foi o que ocorreu. Os alunos de nível B compreenderam que já possuíam um nível de língua que permitia uma comunicação com falantes nativos, mas este nível não é suficiente para uma mobilidade acadêmica. Esses alunos só percebiam isso mais tarde ou muito em cima da hora para apresentação de um certificado de proficiência que permitisse realizar a mobilidade. A equipe da CAPES, após a experiência com o CsF e os gastos realizados fora do país para que os estudantes pudessem ter o mínimo de proficiência desejado, percebeu que o custo-benefício era muito elevado para fazer essa capacitação fora do país e passou, inicialmente, a exigir o mínimo de 570 pontos (alto B2) no TOEFL ITP para se conseguir a bolsa de mobilidade. Há ainda que conscientizar a comunidade que é no nível intermediário que mais se deve investir na proficiência.
2. **O percentual de nível A2 não é representativo.** Isso porque realizar o exame TOEFL ITP não era obrigatório. Os estudantes que se inscreviam tinham ao menos alguma noção de inglês. A maioria, entretanto, não realizou o exame, porque simplesmente não sabe inglês ou não se interessou em realizá-lo. Há uma quantidade muito superior de pessoas que sequer têm nível A2 de inglês e, portanto, nem se inscreveram para a prova. Para os especialistas, entretanto, foi importante saber

quantos alunos de nível B poderíamos atingir em contraste aos de nível A.

3. **O percentual de nível C1 é muito baixo**, e esse resultado já era esperado. Muito embora a língua inglesa tenha sido priorizada há muito tempo no currículo escolar em detrimento de outros idiomas estrangeiros, essa priorização difere de valorização. Uma aula de 50 minutos por semana, sem articulação com outros conteúdos curriculares, sem professores habilitados no idioma (o índice em 2015 era de menos de 40% de professores habilitados em Letras na rede pública nacional, segundo dados Inep, 2016), sem condições estruturais para criação de salas ambiente e sem fomento para os trabalhos a serem executados, fica muito difícil obter um resultado satisfatório. A disciplina de língua inglesa é a quinta em um *ranking* sobre “apagão” de professores habilitados para dar aula.

Com base nos resultados, o NG gerou relatórios anuais para as IES, com dados específicos sobre o nível de proficiência obtido nos diferentes campi da instituição, número de testes aplicados, número de cursos ofertados, inscrições, índice de evasão, cursos mais procurados, comparando a média institucional com as médias estadual, regional e nacional. Esses relatórios tinham como objetivo auxiliar a equipe local em seu planejamento estratégico, bem como propiciar transparência nas ações executadas pelo NG e pelas equipes locais. Esse foi um instrumento importante também para aproximar a gestão da IES às equipes de especialistas, propiciando momentos de fortalecimento das ações locais e discussão sobre as necessidades da comunidade com relação ao aumento do nível de proficiência.

Parâmetros nacionais de nível de proficiência

O programa foi muito criticado em sua implementação e ao longo de sua existência por ter adotado o Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) para a proficiência em línguas (Conselho da Europa, 2001). O NG, quando começou a pesquisar de que forma poderia permitir o acesso aos cursos do programa, compreendeu ser necessária a parametrização de níveis de proficiência. Muito embora, o QCRE não considere as condições locais brasileiras e o processo de aprendizagem de outros idiomas pelos falantes brasileiros (o português incluído no estudo é o português de Portugal), não havia no Brasil nenhum tipo de estudo que pudéssemos nos basear para implementação dos níveis no Sistema de Gestão do Programa (Brasil, 2013). Há também que se considerar que mesmo que tivéssemos, teríamos que fazer a parametrização equivalente ao QCRE por conta dos parceiros internacionais e das demandas de comparação com outros testes estrangeiros. É o que se tem solicitado, por exemplo, para o Celpe-Bras (Inep, 2019). Há que se respeitar os parâmetros criados pela equipe de especialistas do teste, mas os parceiros internacionais também precisam compreender como esses níveis interagem com os conhecidos níveis do A1 ao C2 do QCRE, aceito em diversos países. Outros países como o Japão, que possui teste de proficiência próprio, com níveis específicos diferentes dos do QCRE como o Brasil, também precisaram informar as equivalências. Este é um importante espaço de pesquisa para linguistas aplicados brasileiros que queiram desenvolver uma discussão sobre níveis de proficiência para a comunidade brasileira. Importante ressaltar dessa forma, que não era o foco do NG e nem do Programa desenvolver um quadro de referência próprio, apesar de se reconhecer a necessidade para tal.

Política linguística

Considerando que a política linguística não necessariamente precisa ser explícita, organizada, mas pode surgir das práticas e daquilo que se faz, que se prioriza ou se exclui (Spolsky, 2004), podemos avaliar que o IsF por si só se constitui como uma política linguística para o país. Neste sentido, muito embora o NG fosse articulando as ações conforme as necessidades apresentadas pelos gestores governamentais e adequando às necessidades locais, sabemos que nossas ações influenciariam sobremaneira o que seria ou não priorizado e que isso já se constituiria como a base de uma política linguística. Há que se considerar que nem sempre é fácil ou simples organizar as ações de forma a contemplar aquilo que sabemos, como especialistas, ser o correto, mas também atender às demandas urgentes do país como gestores. Indicaremos a seguir pontos que consideramos importantes para a discussão sobre as ações do programa que influenciaram de forma prática uma política linguística no país para a internacionalização, além das ações já indicadas nos tópicos anteriores que corroborem um movimento positivo sobre a conscientização de toda comunidade acadêmica sobre a necessidade de uma política linguística para a internacionalização e a formação de profissionais.

Formação de professores de língua estrangeira

A formação de professores de língua estrangeira no Brasil nos Cursos de Letras tem como foco principal o ensino de línguas para a Educação Básica. O ensino de línguas para propósitos específicos/acadêmicos acaba se resumindo a algumas disciplinas, optativas ou eletivas na maioria das vezes, ou ainda a cursos de extensão ofertados pelas IES. Pouca prática se dedica a essa questão, já que

isso somente compõe uma lista de cursos que podem ser ofertados pelos especialistas. Com o CsF, entretanto, a internacionalização das IES se torna pauta prioritária e as demandas para esta área do ensino de línguas aumentam. O ESP (English for Specific Purposes), em seu projeto junto ao Conselho Britânico e denominado no Brasil como inglês instrumental, ganhou muita força nos anos 80-90, com forte participação da equipe da PUC-SP sob a orientação da linguista aplicada Antonieta Celani e toda sua equipe, mas é com a internacionalização que fica mais evidente a importância de se abordar esse tema no ensino superior. O IsF procurou investir e orientar os professores selecionados pelo programa em todos os aspectos sobre línguas para propósitos específicos e acadêmicos. As regras do programa, indicando ser necessário ter nível C1 em inglês para ser professor em nossas ações ou B2 (acima ou perto dos 570 pontos no TOEFL ITP), também foram determinantes para melhoria de proficiência dos professores. Em muitas IES não se conseguia professores com nível C1 e dávamos a chance de professores com nível B2 participarem do programa desde que demonstrassem, via exame, que sua proficiência tinha aumentado ao longo de sua vinculação ao IsF. Àqueles que não conseguiam demonstrar um nível, mas tinham sido bem avaliados no processo seletivo, orientávamos a se manter investindo em seu conhecimento do idioma para que pudessem, em outro momento, candidatar-se novamente. Nosso objetivo era duplo: ter certeza de que quem ia para sala de aula tinha nível suficiente para dar aulas para a comunidade acadêmica e também motivá-los a continuar investindo na proficiência.

Os professores tinham suas orientações de 4 a 5 horas por semana em inglês como parte das obrigações para recebimento da bolsa Capes, 12 horas em sala de aula para aplicação dos conhecimentos adquiridos e 3 a 4 horas de atividades pedagógicas ou

de orientação para a comunidade, para o NucLi ou para o setor de relações internacionais da IES.

Essas práticas também constituíram uma política linguística do programa que acabou se refletindo nas universidades e nos cursos de línguas ofertados pelos Centros de Idiomas, pois a valorização do profissional de Letras pelas bolsas Capes permitiu uma melhor profissionalização dos professores, aumentando sua competitividade no mercado de trabalho. Muitos de nossos professores conseguiram bolsas de estudo no exterior, candidataram-se ao mestrado ou doutorado por conta dos trabalhos desenvolvidos no IsF ou ainda foram contratados por escolas muito antes de se formarem. Para se ter noção do impacto do programa é só verificar os depoimentos e as manifestações de apoio da comunidade IsF no movimento #FicaIsF realizado no Facebook e no Instagram durante o primeiro semestre de 2019. Nosso objetivo não é desmerecer nenhum programa de formação de profissionais de línguas, nem o trabalho realizado nos Cursos de Letras, mas sim demonstrar que um programa em rede nacional pode sim alavancar as ações já empreendidas nas IES com muito esforço e dedicação. O foco está na rede e na articulação que ela faz para implementar parâmetros nacionais.

Políticas linguísticas institucionais

A partir do (re)credenciamento, como condição de participação, o NG solicitou via edital a apresentação da minuta da política linguística institucional (PLI), sendo que sua versão final deveria ser entregue um ano após o ingresso no programa. Até o momento, o NG recebeu 45 documentos referendando suas PLI e não houve condições para solicitação desses documentos, uma vez que pela

troca de gestores e de governo, mais uma vez, as ações se encontram paralisadas.

Neste capítulo não abordaremos a discussão das PLI e de suas características, uma vez que elas ainda estão sendo estudadas, mas discutiremos a importância que esse movimento do NG deu ao país e às IES que participam do programa.

Esta foi a primeira vez que se promoveu uma ampla discussão nas instituições participantes sobre a importância de se ter uma política linguística. Muito mais do que focar somente na internacionalização, pois não foi solicitado especificamente uma política para esse fim, o NG quis garantir que os especialistas pudessem pensar a política para além da internacionalização, pensar e incluir na PLI ações de inclusão social como o ensino das línguas oficiais brasileiras – Português e Libras, de línguas indígenas, dos idiomas estrangeiros pertinentes àquela comunidade considerando, principalmente, sua regionalidade e o português para estrangeiros.

Na contramão do que muitos países fazem, quando lançam uma política nacional sem consultar as bases, desconsiderando as regionalidades e especificidades de cada IES, o NG propôs que isso fosse realizado em um movimento *bottom-up*, das instituições para o NG. Foram muitos relatos dos coordenadores sobre a participação dos especialistas, as dúvidas, as discussões, não somente entre especialistas da área, mas também pela participação de gestores de diferentes setores das IES, para composição do documento a ser entregue para o MEC como exigência na participação do programa. Essa é a força de uma política pública. Não teríamos conseguido promover essa reflexão se o programa não fosse nacional e se não houvesse o compromisso governamental de investimento nas ações. É uma relação de contrapartida. Não sabemos se continuaremos a ter força nesta ação. Na verdade, esse papel está mais concentrado agora nas Relações Internacionais e nos especialistas da área de idiomas das IES. Esperamos que

possam aproveitar o movimento e se articular internamente para não perder esse momento importante na história do ensino de línguas no Brasil. Vale lembrar que a PLI é um documento norteador e que não necessariamente implica em um planejamento de execução. Deve-se garantir que as metas previstas na PLI não fiquem somente no papel. As equipes precisam se organizar internamente para desenvolver seu plano de ação, pensar em indicadores para averiguar se as ações estão sendo bem executadas e, obviamente, refletir sobre mudanças na PLI quando elas se fizerem necessárias.

Internacionalização da educação superior pública federal

Após ampla discussão sobre a influência do Programa IsF em uma visão multilingue, influenciando a política linguística institucional, vale ressaltar ainda alguns aspectos a respeito do programa no processo de internacionalização.

Apesar de a temática Internacionalização da Educação Superior compor discursos e práticas acadêmicas há décadas, as experiências de internacionalização no Brasil se desenvolveram a partir de movimentos individuais ou de pequenos grupos, sem terem sido necessariamente desenhadas como estratégias ou políticas institucionais. Ao longo dos anos, internacionalização foi sendo associada a ações de mobilidade unilateral de alunos brasileiros para o exterior, à participação em sistemas de ranqueamento, a programas de divulgação institucional ou a ações de recepção de estrangeiros, especialmente no eixo sul-sul, à luz da perspectiva da internacionalização solidária.

O processo de internacionalização é muito mais complexo e abrangente, como discutido em documentos Unesco (Unesco, 1998) que afirmam que a missão maior da Educação Superior é

a de “servir à pessoa humana e à sociedade” e a parceria interinstitucional deve ser “baseada no interesse comum, no respeito mútuo e na credibilidade”. A *International Association of Universities* propõe que programas de internacionalização sejam “fundamentados em princípios de parceria entre iguais” que contribuam para a promoção de “competências interculturais e para a promoção da paz entre cidadãos globais”. Para a IAU, a cooperação norte-norte entre os sistemas de educação superior deve servir como instrumentos da luta contra a desigualdade entre as nações, os povos e grupos e devem, portanto, ser financiadas por agências nacionais de desenvolvimento, organizações intergovernamentais e fundações privadas.

Em outras palavras, internacionalizar implica muito mais que simplesmente instituir programas de mobilidade e manter relações de solidariedade, em uma perspectiva hierárquica. Trata-se de manter relações institucionais em equilíbrio, em sistema de intercâmbios produtivos e harmônicos de interesse para todos os envolvidos. Para isso, torna-se fundamental pensar a internacionalização como processo sistêmico, articulado e transversal. Nesse sentido, Hudzik (2015, tradução nossa) apresenta o conceito de internacionalização abrangente, como sendo

um compromisso, confirmado por meio da ação, de infundir perspectivas internacionais e comparativas nas missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior. Ele molda o espírito e os valores institucionais e afeta todo o empreendimento realizado pelo ensino superior. É essencial que ele seja adotado pela liderança institucional, governança, corpo docente, estudantes e todas as unidades de serviço e suporte acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável. A internacionalização abrangente não apenas afeta toda a vida do campus, mas também os quadros de referência, parcerias e relações externas da instituição.¹

Ainda nessa mesma linha, o *American Council on Education* define internacionalização abrangente como sendo “um processo estratégico, coordenador que busca alinhar e integrar políticas, programas e iniciativas de modo a posicionar faculdades e universidades como instituições conectadas internacionalmente”.

Nesse sentido e tendo em vista a formação linguística como base fundamental para que a comunicação no processo de internacionalização ocorra nas diferentes IES, o NG, em uma posição privilegiada junto a setores governamentais, pôde influenciar várias ações de internacionalização. Uma delas foi a idealização e a criação de uma Coordenação Geral de Assuntos Internacionais na SESu, coordenação essa que conseguiu reunir os programas com perfil de internacionalização tais como: o PEC-G (Brasil, 2013), as ações do Mercosul e o programa MARCA (Mercosur, 2006), a plataforma Carolina Bori e o próprio IsF. Também pôde participar na articulação junto aos gestores CAPES, nos documentos iniciais sobre o Programa PrInt e a importância de uma política linguística que pudesse dar estrutura às ações de internacionalização previstas pelas IES. Foi possível, ainda, reforçar a importância de alocação de recursos orçamentários para a estruturação de ações de internacionalização e de suporte aos idiomas.

Além disso, a própria constituição do Sistema de Gestão do Programa IsF foi idealizada pelo NG em parceria com a equipe técnica do Departamento de Tecnologia de Informação do MEC e o Escritório de Processos, vinculado à Secretaria Executiva, desenhando todo o fluxo do Sistema. Esse Sistema permite o acompanhamento e gestão da aplicação de milhares de testes, da inscrição à certificação de diversos cursos ofertados pelas IES, a geração de relatórios para verificação das atividades e da estruturação de planejamentos estratégicos das IES, além de se constituir um importante instrumento para prestação de contas.

A visão do NG para o futuro da internacionalização das IES, entretanto, era muito maior. A intenção inicial com o Sistema de Gestão do Programa foi a de permitir acesso ao aluno para as ações executadas, como um histórico a ser consultado e que pudesse ser impresso e anexado ao currículo. Ou ainda, poderia haver a articulação entre o Sistema de Gestão IsF e o Lattes. Essa proposta chegou a ser apresentada à equipe do CNPq, permitindo que se vinculasse os resultados dos testes e dos cursos e programas de mobilidade na plataforma Lattes de forma automática, facilitando a atualização. O NG teve forte papel no incentivo à criação de *Writing Centers* que pudessem dar assistência às comunidades acadêmicas na produção de artigos científicos em língua estrangeira. Elaborou o projeto de criação de um NuLi Virtual em que pesquisadores de várias áreas pudessem participar de uma formação on-line, individualizada e com tutoria especializada, para geração de seus artigos científicos em inglês. Esse projeto também foi apresentado pelo NG para a CAPES e para vários parceiros internacionais. Outra ideia bastante discutida e compartilhada pelo NG no âmbito governamental seria uma plataforma em que pudesse dar visibilidade às comunidades internacionais, o que as IES brasileiras têm a ofertar, com forte divulgação dos cursos de português para estrangeiros, ao estilo do que muitos países já fazem para divulgação do sistema de educação do ensino superior em seus países.

As ideias são muitas e há muito trabalho a ser feito. Entretanto, é fato que tudo depende da forma como os processos são conduzidos, a importância e a prioridade com que cada assunto é tratado e o tipo de resultado que se deseja obter, mas, principalmente, de quem está à frente dos processos de gestão e quão receptivos estão às novas ideias. É fundamental reforçar que gerenciar um programa nacional com tantas mudanças governamentais, com praticamente um novo gestor a cada 8 meses, foi uma tarefa hercúlea

nesses últimos sete anos. Conseguimos muitos resultados graças à visão de poucos governantes, ao empenho de alguns servidores e, principalmente, ao compromisso dos especialistas e professores que participaram ativamente do programa com um sentido de missão, de fortalecimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil e da perspectiva inclusiva para a comunidade acadêmica ter acesso a cursos de qualidade, gratuitos, que pudessem permitir participar ativamente das ações de internacionalização promovidas nas IES brasileiras e estrangeiras.

Nota

- ¹ “a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it is embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution’s external frames of reference, partnerships, and relations”.

Referências

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. Comprehensive internationalization. Disponível em: <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Comprehensive-Internationalization.aspx>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 1º set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13

mar. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

BRASIL. Portaria nº 25, de 25 de novembro de 2013. Institui o Sistema de Gestão do Programa Inglês sem Fronteiras (IsFGestão). *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 nov. 2013. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_25_2013.pdf. Acesso em: 7 set. 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. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa nº 22, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre normas e procedimentos gerais de tramitação de processos de solicitação de revalidação de diplomas de graduação estrangeiros 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, 14 dez. 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22190733/do1-2016-12-14-portaria-normativa-n-22-de-13-de-dezembro-de-2016-22190702. Acesso em: 1º set. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 1º jul. 2019.

DUO. Deutsch-Uni Online. Disponível em: <https://www.isf-alemao.de/pt-br/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ELSE. Consorcio Español Lengua Segunda o Extranjera. Disponível em: <http://www.else.edu.ar/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ETS. The GRE Tests. Disponível em: <https://www.ets.org/gre/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ETS. The TOEFL Test. Disponível em: <https://www.ets.org/pt/toefl>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ETS. TOEFL ITP Assessment Series. Disponível em: https://www.ets.org/toefl_itp. Acesso em: 5 ago. 2019.

ETS. The TOEIC Program. Disponível em: <https://www.ets.org/toeic>. Acesso em: 5 ago. 2019.

ETS. The TOEIC Bridge Test. Disponível em: <https://www.ets.org/toeic/bridge>. Acesso em: 5 ago. 2019.

GRUPO MAIS UNIDOS. Disponível em: <https://maisunidos.org/>. Acesso em: 3 set. 2019.

HUDZIK, John K. *Comprehensive internationalization: institutional pathways to success*. New York: Routledge, 2015.

ICON. Italian Culture on the Net. Cursos de italiano en linea. Disponível em: <http://www.icon-lingua.it/es>. Acesso em: 3 set. 2019.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES – IAU Statement on Internationalization: towards a century of cooperation: internationalization of Higher Education. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/internationalization_policy_statement_0.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

MEC. CAPES. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em: 3 set. 2019.

MEC. INEP. Celpe-Bras. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/#!/index>. Acesso em: 3 set. 2019.

MEC. INEP. Censo da Educação Superior 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 3 set. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Superior. *Programa Idiomas sem Fronteiras*. Edital 29/2017. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades federais para atuação como Núcleo de Línguas (Nucli-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Edital 59/2017. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades estaduais e municipais para atuação como Núcleo de Línguas (Nucli-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Edital de credenciamento 100/2017. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_100_2017.pdf. Acesso em: 1º set. 2019.

MEC. Secretaria de Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Edital de credenciamento 38/2018. Edital de chamada pública para credenciamento de instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, faculdades de tecnologia do estado de São Paulo e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica para atuação como Núcleo de Línguas no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2018/Edital38/Edital-n-38-2018-Chamada-Publica-para-credenciamento-de-instituicoes-da-RFEPCT-das-Fatecs-e--do-ITA-3.pdf>. Acesso em: 1º set. 2019.

MERCOSUR. Programa MARCA. Disponível em: http://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/convocatoria_programa_marca.html. Acesso em: 1º ago. 2019.

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING. Cengage Learning. My English Online. Disponível em: <https://www.myenglishonline.com.br/home>. Acesso em: 25 set. 2019.

ONSET-DEUTSCH. Online-Spracheinstufungstest. Disponível em: <https://www.isf-alemao.de/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SPOSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TESOL CONNECTIONS. *Keeping English language professionals connected*. Convention Special Issue: May 2017. TESOL Summit Athens. English in Multilingualism. Disponível em: <<http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2017-05-01/index.html>>. Acesso em: 05/06/2019. 2017.

UNESCO. International Expert Meeting on Improving Access to Multilingual Cyberspace. Final Recommendations for the Action Plan of UNESCO's World Atlas of Languages. UNESCO's Headquarters, Paris, France. 28-29 out. 2014.

Disponível em: http://ifapcom.ru/files/2015/expert_meeting/expert_meeting_action_plan_eng.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

UNESCO. Executive Board 194. *Language teaching in education systems*. Paris, 31 mar. 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_b9aaabe0-f841-4bfb-bea9-62aa7e5c80d3?_=227206eng.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

UNESCO. World Conference in Higher Education. 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>. Acesso em: 7 set. 2019.

ELAINE MARIA SANTOS
RODRIGO BELFORT GOMES
NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA UFS, O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS E A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS IES

De acordo com Kalantzis e Cope (2006), a globalização em que vivemos atualmente está relacionada aos avanços tecnológicos, especialmente à internet, que permite interações instantâneas entre pessoas de todos os lugares do mundo. Nesse cenário, o desenvolvimento de habilidades comunicativas que possibilitem interações – sucedidas, principalmente, através de línguas – torna-se cada vez mais importante. Acrescenta-se, ainda, que a globalização é um processo que não atinge todos ao mesmo tempo e da mesma forma, pois os contextos locais – relacionados a aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos – não são apagados (Ball, 2001). Da mesma forma, segundo Hall (2011), apesar de afetar todo o globo, as forças que exercem influência nos fluxos da globalização são desiguais, uma vez que as nações não oferecem os mesmos fascínios umas sobre as outras, e a luta entre o que é global, local e glocal é constante.

A globalização afeta todos os âmbitos da vida social, incluindo o ambiente acadêmico, que responde e age sobre tal fenômeno de diversas formas, sendo uma delas a internacionalização, discutida,

principalmente, no ambiente universitário. A associação entre globalização e internacionalização deve perpassar, obrigatoriamente, pelas questões relacionadas ao modo pelo qual as línguas estrangeiras (LE) são compreendidas e o papel que exercem na vida acadêmica, de modo que as trocas científicas e tecnológicas possam ocorrer, sem que a barreira linguística se coloque como um impedimento. Nesse contexto, a definição e oficialização de políticas linguísticas no ambiente acadêmico são de suma importância e mostram a seriedade com que as IES relacionam a internacionalização com a valorização das línguas estrangeiras.

Quando do credenciamento das universidades brasileiras para o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por intermédio do Edital 29/2017/SESu/MEC, ficou acordado, a condição essencial para que o credenciamento fosse aprovado era que cada instituição proponente apresentasse a política linguística aprovada nas instâncias superiores ou, na ausência de uma política aprovada, de uma minuta de política linguística, que fosse apresentada juntamente com a indicação dos caminhos a serem percorridos para que essa política fosse transformada em portaria institucional. Assim, de acordo com o anexo III do referido edital, cada IES deveria

III.5.1.2. Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF, bem como do Centro de Línguas (se houver) da universidade, são reconhecidas como instrumento de internacionalização no âmbito das atividades institucionais, da promoção da carreira dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e da formação dos alunos (Brasil, 2017, p. 30).

Trata-se de um momento singular para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que a internacionalização foi oficialmente atrelada ao cuidado com o ensino de línguas e à importância em se

pensar nesse processo de forma sistêmica, preocupando-se com a formação de professores, com os idiomas a serem ensinados, com o impacto que esse idioma poderá trazer para alunos e servidores, e com o resultado final que poderá ser percebido. Percebe-se, dessa forma, a importância do estabelecimento de uma política linguística para o processo de internacionalização da IES.

Foi constatado, em 2017, que poucas eram as instituições que, até aquele momento, possuíam uma política aprovada. Pouco mais de dois anos após a publicação do Edital 29/2017/SESu/MEC, as políticas linguísticas começaram a ser aprovadas e publicadas em cada instituição, comprovando a importância do Programa Idiomas sem Fronteiras para o processo de fortalecimento das políticas linguísticas nas IES brasileiras. Nesse contexto, um questionamento importante pode ser levantado: se essa exigência não estivesse presente no edital de credenciamento do Idiomas sem Fronteiras, as políticas linguísticas publicadas nos últimos anos teriam realmente sido elaboradas? Acreditamos que, muito provavelmente, sem essa obrigatoriedade, estaríamos ainda trabalhando em prol das línguas estrangeiras sem um documento importante como a política linguística institucional.

Embora não seja limitada a isso, a internacionalização envolve questões de mobilidade acadêmica e pluralidade linguística, o que é recomendado pela Unesco (2014), que propõe o ensino de, pelo menos, duas línguas adicionais – que devem estar relacionadas com as políticas linguísticas em seus contextos específicos. Segundo Souza e Gomes (2018), embora o governo estivesse investindo em mobilidade acadêmica e cooperação entre grupos de pesquisa, constatou-se o baixo nível de proficiência na língua inglesa por parte dos estudantes brasileiros, quando do investimento maciço em prol da mobilidade acadêmica com o Programa Ciências sem Fronteiras, que esteve em funcionamento de 2011 a 2017. Para tentar solucionar essa questão, em 2012, surgiu o

Inglês sem Fronteiras, um programa elaborado a partir da parceria estabelecida entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). O programa foi lançado com o objetivo de oferecer cursos presenciais e virtuais gratuitos de inglês para alunos do ensino superior das IES brasileiras, como forma de auxiliá-los nos processos de mobilidade, uma vez que muitos corriam o risco de não conseguirem suas vagas, em virtude do déficit linguístico apresentado na língua inglesa (Brasil, 2012).

Em 2014, o programa foi ampliado e passou a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras, com a oferta de ações voltadas para outras línguas, como o espanhol, o francês, o português como língua estrangeira para professores, entre outras, além das ações já disponibilizadas para o ensino de língua inglesa.

Neste artigo, são analisadas as contribuições do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) para o desenvolvimento da internacionalização e de uma política linguística na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tanto, discutimos o conceito de internacionalização e sua relação com políticas linguísticas e analisamos a Resolução nº 35/2018/Conepe, da UFS, que trata da política linguística da universidade, ressaltando o impacto do IsF para sua realização. Por fim, faz-se necessário exemplificar como, dentro das ações do Núcleo de Línguas (NuLi) da UFS, a internacionalização tem sido estimulada, a partir da apreciação de um dos cursos oferecidos no âmbito do programa. O referencial teórico utilizado inclui autores como De Wit (2011), Fabricius, Mortensen e Haberland (2016) e Knight (2003). Trata-se, então, de uma pesquisa qualitativa bibliográfica de cunho interpretativo (Laville; Dionne, 1999).

Internacionalização e políticas linguísticas

De acordo com De Wit (2011), apesar de ser praticada desde 1970, o conceito de internacionalização começou a ser desenvolvido em 1980, não se constituindo, portanto, em um termo novo. Knight (2003) acrescenta que, anterior a 1980, um outro termo era utilizado (e ainda é, em alguns países) para se referir ao processo: educação internacional. Este, em 1990, gerou discussões que se baseavam na diferenciação entre os conceitos de educação internacional, multicultural, global e os surgidos na primeira década do século XXI, como a educação transnacional, sem fronteiras e cross-fronteiras. A autora ressalta que a internacionalização precisa ser entendida tanto no nível nacional, quanto no institucional, níveis que se relacionam de forma dinâmica e singular. Considerando que os contextos de cada instituição e país fazem parte do processo de internacionalização, não é possível alcançar uma definição universal. No entanto, é possível conceituar o termo de forma abrangente. Knight (2003, p. 2) afirma, também, que um ponto crucial da dimensão internacional do conceito é que ele está diretamente relacionado à educação e seus desdobramentos sociais. A autora propõe, dessa maneira, que a “internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração da dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções ou distribuição da educação pós-secundária”¹. Trata-se de um processo contínuo que requer esforços para sua realização. Na definição, também é incluída a tríade de dimensões: internacional, intercultural e global.

Internacional é usado no sentido das relações entre nações, culturas ou países. Mas nós sabemos que internacionalização também trata das relações de diversidade de culturas que existem nos países, comunidades e instituições, então intercultural é utilizado para se referir a essa dimensão. Finalmente, global, um termo controverso

e carregado de valores, ultimamente, é incluído para fornecer o sentido de escopo mundial² (Knight, 2003, p. 2, tradução nossa).

O termo integração é inserido no conceito para destacar a importância de incluir as dimensões internacional e intercultural nas políticas e/ou programas, de modo a colocá-las como centrais. Já o propósito, as funções e as distribuições referem-se, respectivamente, ao objetivo das instituições de ensino superior, aos elementos que caracterizam o sistema educacional e à oferta de curso e programas, sejam na própria instituição ou em outros países.

De Wit (2011) discute nove equívocos referentes ao conceito de internacionalização. O primeiro deles é o de que ela é sinônimo de educação em língua inglesa, que resulta no “esquecimento” de outras línguas e, conseqüentemente, na falta da pluralidade linguística e de suas respectivas culturas, o que está em oposição ao que é defendido com a internacionalização. O segundo equívoco diz respeito à ideia de que estudar ou morar em outro país é internacionalização. De Wit (2011) destaca que a mobilidade acadêmica é vista como prioridade, enquanto outras questões relacionadas ao termo são marginalizadas. Trata-se de uma simplificação, pois a mobilidade é uma forma de promover a internacionalização, não um fim em si mesma. O terceiro consiste na concepção de que a promoção de estudos com conteúdo e conotação internacional é sinônimo de internacionalização. O quarto se refere à implicação de haver muitos alunos internacionais, o que pode contribuir com a internacionalização, mas não é suficiente para abarcar o significado do termo. No próximo equívoco, defende-se que ter poucos alunos internacionais na sala de aula transforma a internacionalização em um sucesso.

O sexto equívoco trata da ideia de que não é necessário avaliar as competências intercultural e internacional, pois assume-se que os alunos adquirem essas habilidades ao participar de aulas

internacionais e intercâmbios em outros países, o que, no entanto, é uma possibilidade que pode não ser concretizada. O número sete diz respeito a parcerias entre instituições de ensino; quanto mais, melhor. A ênfase, no entanto, deve estar na qualidade, não na quantidade. O oitavo equívoco é a afirmação de que a educação superior é internacional por natureza e que, portanto, não é necessário estimular o processo de internacionalização. Por fim, há a ideia de que a internacionalização é um fim em si mesma, quando, na verdade, ela visa melhorar a qualidade das instituições de ensino superior, de forma a englobar dimensões intercultural, internacional e global. Ressaltamos que os sete primeiros equívocos tratam de questões que podem contribuir com a internacionalização, o problema é a ideia de que apenas eles, individualmente, são sinônimos ou até suficientes para dar conta do termo.

Ao comparar os sete primeiros equívocos destacados por Witt (2011) com as orientações para a elaboração das políticas linguísticas institucionais, a partir do Edital 29/2017/SESu/MEC (Brasil, 2017), percebemos um alinhamento entre o papel da política linguística institucional elaborada com a ideia de fortalecimento institucional e a melhoria nas produções e relações científico-acadêmicas, advindas do processo de internacionalização em andamento. Assim, a valorização vem sendo dada às línguas estrangeiras em geral e não apenas ao inglês, mesmo levando-se em consideração que este idioma é referendado como a língua oficial da comunicação científica. O programa Idiomas sem Fronteiras apresenta, dessa forma, iniciativas voltadas para outras línguas estrangeiras, além do Inglês, defendendo a diversidade linguística e o plurilinguismo.

Santos (2017) afirma que o francês foi a língua de destaque desde o século XVI até a primeira metade do século XX, de modo que a língua francesa era sinônimo de requinte e de altos padrões de civilidade, o que, juntamente com o grande número de manuais publicados neste idioma, fizeram com que o francês fosse a língua

de eleição durante tantos séculos. Gomes (2019), em sua tese de Doutorado, analisou o sentimento de americanismo construído no Brasil, a partir da década de 30, com a política da boa vizinhança, após a eleição de Franklin Roosevelt, na tentativa de estreitar os laços entre o Brasil e os Estados Unidos e fazer com que fosse aflorado o sentimento de afeição pelo *american way of life* e pela língua inglesa. O inglês começava um processo de valorização, acompanhado de um contínuo processo de desprestígio da língua francesa, chegando ao ponto do inglês ter se tornado a língua franca da ciência, com um alcance mundial incomparável.

Ao analisarmos mais intimamente o processo de construção da política linguística da UFS, fica evidente que o processo não foi construído partindo-se da mobilidade acadêmica ou da crença de que precisamos ter o maior número possível de estrangeiros em nossa instituição, já que deve ser destacada a ênfase dada à disseminação do português como língua adicional (estrangeira) e à capacitação do aluno para que ele possa internacionalizar, também, pela produção científica na língua estrangeira. Por fim, as questões culturais, interculturais e transculturais ocupam posição central no programa IsF-UFS, o que pode ser comprovado pelos inúmeros títulos dos cursos ofertados com essas temáticas, cursos estes que devem ser selecionados a partir do catálogo único, à disposição de cada Núcleo de Línguas (NucLi) do Idiomas sem Fronteiras. Este fato repercute diretamente na concepção de internacionalização que é consolidada na cultura acadêmica da instituição, levando-se em consideração que as aulas ofertadas estão diretamente relacionadas ao contexto de internacionalização e às questões acadêmicas.

Fabricius, Mortensen e Haberland (2016) discutem paradoxos acerca da internacionalização. Um deles trata da sua relação com o pluralismo linguístico. Em vez de haver a promoção de uso de diversas línguas, na prática, há a adoção predominante de uma língua, o inglês. Dessa maneira, o resultado objetivado de haver um

pluralismo linguístico não se concretiza, pois, com o crescimento da internacionalização, mais alunos que não falam a mesma língua materna entram em contato em universidades, e, como solução ao problema comunicativo, o inglês – língua franca – é transformado em língua padrão. Um outro paradoxo tratado aborda a capacidade de respeitar e lidar com a diversidade. Nesse caso, mesmo que haja um potencial para o desenvolvimento dessas habilidades, não significa que ele seja alcançado. É necessário que trocas culturais ocorram, isto é, que a visão de “minha” cultura *versus* a do “outro” seja superada, assim como a tendência de apagar o local, na tentativa de criar um currículo “pseudo-universal”, na palavra dos autores Fabricius, Mortensen e Haberland (2016, p. 588).

O terceiro paradoxo discutido versa sobre a relação da internacionalização com o globalismo – ideologia que ressalta o raciocínio mercadológico e competitivo consequente do neoliberalismo. Nesse caso, a “internacionalização é vista, em suma, como um meio para que a universidade consiga aumentar sua competitividade no mercado acadêmico internacional, em termos de pesquisa e prestígio no ensino”³ (Fabricius; Mortensen; Haberland, 2016, p. 589, tradução nossa). A internacionalização é, portanto, resumida a uma forma de alcançar crescimento econômico, deixando-se de lado, muitas vezes, o objetivo de contribuir com o crescimento qualitativo da educação superior. Sarmento *et al.* (2016, p. 80) defende que a internacionalização tem como fim principal “a melhoria na qualidade da educação superior”, sendo um meio para atingir esse objetivo. Ela pode proporcionar a interconexão e interdependência de instituições de ensino superior pelo mundo, além de estabelecer uma rede de contatos para a discussão de ideias e possível solução de problemas globais, como desigualdade e a pobreza. Pode-se afirmar, então, que a internacionalização é um processo contínuo, que não é desenvolvido facilmente, sendo necessário o desenvolvimento de políticas de internacionalização

claras e ativas que promovam o caráter internacional (Fabricius; Mortensen; Haberland, 2016).

Uma política consiste em um plano de ações e pode ser implícita ou explicitamente concebida. Ela envolve valores, formas de representar o mundo e legitimam decisões políticas. Como todo o texto, políticas podem levar a diferentes interpretações, por isso, são passivas de recontextualizações (Almeida Filho, 2001; Ball, 1998). Uma política linguística, especificamente,

concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, ao ensino da(s) língua(s) que faz(em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado e de um povo (Fonseca, 2018, p. 55).

A ênfase, desse modo, é voltada à(s) língua(s). No caso de instituições do ensino superior, devem ser abordados assuntos como a língua que deverá ser utilizada em teses, dissertações, aulas etc. No próximo tópico analisaremos a política linguística da UFS, com foco nas contribuições do IsF para sua elaboração e prática.

Política linguística na UFS

Conforme anteriormente mencionado, o Programa Idiomas sem Fronteiras incentivou a elaboração do documento que tratou da política linguística na UFS, já que essa era uma condição para a permanência da universidade no programa, conforme reproduzido abaixo:

III.5.1.2.2. A universidade que apresentar uma minuta, por estar o documento em elaboração ou discussão, deve enviar o documento aprovado ao Núcleo Gestor do Programa IsF até um ano após a data do recredenciamento da universidade (Brasil, 2017, p. 30).

No edital de recredenciamento do IsF, encontra-se um anexo com as diretrizes para a elaboração da política linguística institucional. Sugere-se que a diversidade linguística seja promovida, por intermédio de canais de atendimento e oferecimento de cursos em diferentes línguas, com a inclusão do português para estrangeiros. Também é proposta a democratização do acesso a cursos de idiomas, ampliação de ações que visem à formação de professores, assim como reconhecimento de exames de proficiência e das ações do IsF como atividades extracurriculares. Por fim, recomenda-se que haja o estímulo de uso de diferentes idiomas por meio da promoção de eventos, da definição de que línguas podem ser utilizadas em trabalhos acadêmicos e de disciplinas e conteúdos a serem ofertados em outros idiomas. Os itens são tratados a título de sugestão, que, como tal, podiam ou não ser acatadas, já que, por prever aprovação em diversas instâncias, até a publicação oficial, muitos itens acabam sendo redefinidos e, até mesmo, omitidos. Na política linguística da UFS, não há menção, por exemplo, a disciplinas que podem ser ministradas em línguas estrangeiras, havendo, no entanto, o registro no que se refere à possibilidade de fomento de intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes falantes de outros idiomas, no artigo 2º, inciso VI (Brasil, 2018, p. 2).

A análise da política linguística da UFS, a exemplo de qualquer outra política aprovada nas demais IES brasileiras, pode levar ao pensamento errôneo de ter sido o processo de elaboração fácil, rápido e isento de conflitos. Para que a política linguística da UFS fosse aprovada, foi necessário mais de um ano de encontros, ras-cunhos, redesenhos, debates, aprovações, reescritas, recomenços, discussões, acréscimos e retiradas. O processo foi iniciado a partir do estabelecimento de uma comissão inicial entre representantes das línguas estrangeiras da UFS, liderada pela Coordenadora Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras. Após a elaboração

do texto inicial, este foi apresentado nas reuniões de colegiado de cada língua estrangeira mencionada, e, logo depois, submetido à aprovação do Conselho do Departamento de Letras Estrangeiras. A primeira versão foi enviada à Pró-reitoria de Graduação, e, após ajustes solicitados, encaminhada aos demais departamentos relacionados e mencionados pelo documento em elaboração. Só então, o texto, após novos ajustes, foi encaminhado ao Conepe (Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão) da UFS. Foram necessárias mais reuniões de ajustes e redefinição do texto, para que o relator, finalmente, pudesse apresentar seu parecer favorável e a política fosse aprovada por unanimidade de votos.

A resolução que institui a política linguística na UFS entrou em vigor no mês de agosto de 2018. Entre os elementos considerados em sua elaboração, está a Portaria nº 30 de 26.01.2016, que trata da ampliação do IsF. No artigo 1º da Resolução nº 35/2018/Conepe, são expostos os objetivos da política linguística na universidade, que trata tanto da língua vernacular, quanto das estrangeiras/adicionais. Os propósitos da política incluem a promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que possa contribuir com a inclusão da comunidade surda; o estímulo ao acesso a línguas estrangeiras, principalmente para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica; o investimento na formação de professores de línguas; a ampliação ao acesso a discursos possibilitados pelo uso de diversas línguas; a possibilidade de investir em diversidade linguística e cultural; e o estabelecimento de parcerias com universidades estrangeiras. Estes três últimos são explicitamente ligados à internacionalização, tendo em vista que o termo é utilizado com o objetivo de implementação de tais ações. Percebe-se que a política de internacionalização na UFS não está ligada a um aspecto específico, como a mobilidade acadêmica, mas sim a várias frentes relacionadas ao contato com o aluno, falante e/ou pesquisador, cuja língua materna não é o português, e o modo pelo

qual esses atores estão se relacionando, prezando-se pelas trocas culturais e acadêmicas proporcionadas pelas parcerias que podem ser colocadas em prática e pelo respeito à diversidade.

O artigo 2º, por sua vez, trata das ações que podem ser feitas, tanto por meio de pesquisas, quanto de ensino e extensão, para que a política linguística da UFS seja concretizada. O IsF é mencionado no inciso IV:

por intermédio do Programa Idiomas sem Fronteiras, a partir da oferta de cursos presenciais e/ou a distância de Inglês, Espanhol, Francês e Português para Estrangeiros; bem como da aplicação de testes de proficiência à comunidade acadêmica e parcerias nacionais e internacionais visando ao desenvolvimento linguístico de alunos e servidores da UFS (São Cristóvão, 2018, p. 2).

As ações do Idiomas sem Fronteiras foram inicialmente voltadas ao inglês, corroborando com um dos paradoxos apontados por Fabricius, Mortensen e Haberland (2016), de que, apesar de a internacionalização almejar o incentivo à diversidade linguística, o inglês é predominante utilizado e, muitas vezes, colocado como língua padrão. Após passar por reformulações, o programa passou a incluir outras línguas, a saber: espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e português como língua estrangeira. O ensino de inglês é obrigatório, enquanto o dos outros idiomas é opcional (Brasil, 2017). Portanto, o caráter hegemônico da língua inglesa é revelado, tendo sido, no entanto, essa hegemonia relativizada quando da ampliação do programa e da inserção de ações dos outros idiomas. O inglês continua desenvolvendo mais atividades, mas a possibilidade de crescimento das outras línguas vem fazendo com que os coordenadores dos outros idiomas trabalhem cada vez mais na busca da consolidação de seus espaços nas IES.

Aos cursos presenciais, acrescenta-se a possibilidade de cursos on-line, como é o caso do My English Online (MEO), desenvolvido

para o ensino da língua inglesa, bem como de outros cursos on-line ou semipresenciais das demais línguas estrangeiras, ofertados a partir dos acordos firmados entre o IsF e seus mais diversos parceiros. Uma outra ação de destaque do IsF é a aplicação de testes de proficiência. Os testes ofertados para a língua inglesa merecem destaque pela quantidade e frequência com que são disponibilizados para a comunidade acadêmica. O tipo de teste mais aplicado no IsF-Inglês como um todo é o Test of English as Foreign Language – Institutional Testing Program (TOEFL-ITP). Ofertado, inicialmente, para certificar alunos em processo de mobilidade acadêmica, teve sua finalidade ampliada quando começou a ser utilizado como forma de se conseguir um diagnóstico da proficiência linguística da comunidade acadêmica. Assim, o TOEFL-ITP foi aplicado regularmente, de 2012 a 2018, com vagas disponibilizadas para toda a comunidade acadêmica, sejam alunos e servidores, contemplando um total de 13.141 candidatos inscritos na UFS. Provas TOEIC (Test of English for International Communication) também foram aplicadas pelo Idiomas sem Fronteiras, especialmente destinadas aos Institutos Federais e Colégios de Aplicação espalhados pelo Brasil. Um piloto mundial do teste Linguaskill, da Universidade de Cambridge, foi realizado entre os professores bolsistas do IsF, com participação da UFS em fevereiro de 2017.

Além das provas de certificação na língua inglesa, com o reconhecimento das IES, em 2017, os NuLis reconhecidos puderam se cadastrar como postos aplicadores do exame Celpebras, promovido pelo Inep, e destinado a todos os estrangeiros cuja língua materna não seja o Português. A primeira oferta desta certificação na Universidade Federal de Sergipe ocorreu no primeiro semestre de 2019, com novas provas agendadas para outubro do mesmo ano. Ser polo certificador de exames internacionais de proficiência contribui com o processo de internacionalização das IES, por oferecer oportunidade para que alunos e servidores possam ser

certificados e, com a comprovação adquirida, poder participar de programas de mobilidade ou de buscar parcerias estrangeiras.

A participação do IsF na definição da política linguística da UFS é também evidenciada ao analisarmos o artigo 3º, direcionado à definição da coordenação da política linguística da instituição. Além da exigência para que se tenha um representante de cada língua estrangeira ofertada na universidade, em uma tentativa de assegurar o pluralismo linguístico, é prevista a participação do Coordenador Geral do Programa Idiomas sem Fronteiras, bem como o coordenador de relações internacionais (Cori), um representante da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), um representante da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (Posgrap), um representante da Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e um representante do Colégio de Aplicação (Codap). O IsF poderá, dessa forma, participar ativamente das decisões que concernem à internacionalização, bem como definições e/ou ajustes da política linguística na universidade.

Apesar de não ser mencionado explicitamente no documento, o IsF também contribui com o desenvolvimento da política linguística em outros aspectos, como a formação de professores, uma vez que um dos objetivos do programa, conforme registrado na Portaria nº30, de 26 de janeiro de 2016, é o de preparar professores para a profissão docente, promovendo trocas de experiências essenciais para que os bolsistas em formação possam estar mais preparados para ministrar suas aulas, tendo como base o contexto acadêmico e o processo de internacionalização da IES. Para Abreu-e-Lima *et al.* (2016), um dos fatores que interfere na qualidade do ensino de línguas é o despreparo de professores, que não saem da universidade fluentes na língua-alvo. O IsF, ao ofertar cursos presenciais ministrados por estudantes da área de Letras, proporciona experiências de ensino, preparação de materiais didáticos, formação de professores de línguas, além do desenvolvimento

linguístico e acadêmico, com a possibilidade de pesquisa interna sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, formação de professores, política linguística e internacionalização, o que faz com que estas ações estejam em consonância com o artigo 2º da política linguística da UFS, ao ser estabelecido que ela pode ser fomentada por intermédio de ações de ensino, pesquisa e extensão,

I. por intermédio de projetos de pesquisa que objetivem investigar ações relacionadas ao ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas;

II. por meio de projetos de extensão os quais fomentem o ensino e a aprendizagem de línguas da comunidade interna e/ou externa à UFS, bem como a discussão sobre formação de professores de línguas (ações de formação inicial ou continuada) (São Cristóvão, 2018, p. 2).

A formação de professores é discutida no IsF-UFS tanto a partir das ações de ensino promovidas para a comunidade interna e externa da UFS, quanto pela pesquisa feita junto aos professores bolsistas e alunos pesquisadores ligados à Iniciação Científica, que se debruçam sobre as temáticas supracitadas, auxiliando o programa na busca por indicadores, análise de resultados e estruturação das ações em andamento ou em processo de planejamento.

O NucLi-UFS, na área de inglês, conta com seis professores que têm a oportunidade de participar dessas ações por um período de dois anos, sob a orientação da coordenadora geral e de um coordenador pedagógico. Trata-se de um número pequeno de colaboradores, mas significativo. Mesmo para os estudantes de Letras que não se tornam professores do programa, há a oportunidade de desenvolvimento linguístico, visto que eles podem participar dos cursos presenciais e on-line, melhorando a proficiência na língua-alvo.

A internacionalização também faz parte dos objetivos das aulas do IsF, considerando que, diferente do que acontece em outros cursos de línguas, em sua grande maioria, sequenciais, há um foco acadêmico nas aulas oferecidas pelo Programa Idiomas sem Fronteiras, os alunos se inscrevem nos cursos, a partir da temática trabalhada e do nível linguístico do participante. No próximo tópico, analisaremos um curso ofertado pelo NuLi-UFS, enfatizando os modos pelos quais princípios da internacionalização foram trabalhados.

Internacionalização nas aulas do IsF

Sarmiento *et al.* (2016) destacam que os cursos do IsF não visam apenas contribuir com o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas, também, prepará-los para intercâmbios, apresentações em eventos científicos e publicação de artigos em outras línguas, além do português, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao contexto acadêmico.

A lógica das aulas presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres de línguas ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar linguisticamente o aluno para intercâmbio em universidades no exterior e a comunidade acadêmica para receber alunos e pesquisadores estrangeiros (Sarmiento *et al.*, 2016, p. 86).

O interesse de desenvolvimento da internacionalização, dessa forma, perpassa o planejamento das aulas presenciais ofertadas pelo programa. Ressalta-se que o foco não é apenas preparar alunos para participar de programas de mobilidade, mas também para receber pesquisadores de outros países. Os autores ainda

destacam a necessidade constante de ler textos que só estão disponíveis em uma língua estrangeira e a já mencionada escrita de artigos para publicação em periódicos que só aceitam textos em línguas estrangeiras. Estas publicações podem ser feitas de forma individualizada, ou a partir do trabalho conjunto entre pesquisadores de instituições diferentes, sejam elas localizadas, ou não, no mesmo país.

Os cursos ofertados pelo IsF possuem cargas horárias que variam entre 16, 32, 48 e 64 horas. Ao analisarmos um curso de língua inglesa com duração de 16 horas ofertado no ano de 2018, para o nível A2 (de acordo com o Quadro Comum Europeu – QCE), de título: Compreensão escrita: artigos científicos, percebemos, claramente, ser o seu foco a compreensão de textos desse gênero acadêmico, o que condiz com os objetivos declarados do IsF.

A primeira aula do curso foi voltada para a sua apresentação e para que professor e alunos pudessem se conhecer melhor. Na segunda aula, inicialmente, os alunos tiveram que ler três textos, cada um em uma língua diferente, sendo elas: espanhol, italiano e francês. A ideia é a de que, mesmo sem ser proficientes nos idiomas, os alunos conseguissem encontrar informações específicas e dizer sobre o que o texto tratava, ajudando-os a desenvolver uma estratégia de leitura que pode ser utilizada em suas pesquisas quando, diante de um grande número de textos, alguns possam ser selecionados, a partir do tipo de informação que é tratada. Com a internacionalização, as línguas não devem ser vistas de forma excludente, em uma relação de ‘ou... ou’. Pelo contrário, elas coexistem e constantemente passam por mudanças, ocasionadas, inclusive, pelas interações translíngues e transculturais. Estabelecer relações entre idiomas, portanto, é uma forma de promover uma ideia de adição, ‘e ... e’, e de levar o aluno a refletir que as línguas não são separadas e podem influenciar umas às outras.

Após indagar os alunos sobre como conseguiram ler os textos, e se foram capazes de identificar os diferentes gêneros textuais, bem como enumerar aqueles mais lidos por eles, foi feita a conexão com o tema do curso, o gênero acadêmico, na forma de artigo científico. No primeiro texto disponibilizado, os alunos entraram em contato com um artigo sobre nutrientes e alimentação saudável. Na aula seguinte, foi iniciada uma discussão acerca dos motivos pelos quais os alunos leem. Nesse momento, foram apresentadas algumas formas de se ler um artigo científico, destacando-se, por exemplo, a identificação do argumento principal do autor do texto. Nessa mesma aula, as características de um resumo foram elencadas.

A quarta aula foi direcionada à estratégia de leitura rápida, com o objetivo de auxiliar o aluno a melhor compreender a ideia principal de um texto (*skimming*). Uma outra técnica de leitura foi apresentada na quinta aula, o *scanning*, através da qual informações específicas são identificadas. A sexta aula tratou dos cognatos e de como eles podem ajudar no momento de leitura de um artigo científico. Já na sétima, e última antes da avaliação, os tópicos frasais e seu desenvolvimento em um parágrafo foram abordados.

O curso de inglês para fins específicos tem ênfase acadêmica, pois está voltado para a compreensão de artigos científicos, que, como já mencionado, faz parte das necessidades dos alunos do ensino superior que, muitas vezes, precisam ler textos em línguas estrangeiras. Os cursos sequenciais de língua inglesa, em nível básico, não necessariamente auxiliam os alunos na leitura de textos acadêmicos, uma vez que as temáticas não são levantadas, as estratégias específicas para esse fim não são trabalhadas, e o aluno não é preparado para os contextos acadêmicos, em que a leitura e/ou discussão de temas relacionados à vivência acadêmica é exercitada e valorizada. A associação entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a internacionalização pode

ser melhor assegurada quando as práticas desenvolvidas em sala de aula estão ancoradas nos princípios da internacionalização e das trocas culturais e linguísticas advindas do contato do aluno com o contexto acadêmico, seja este em uma situação focada nas habilidades orais e/ou escritas.

Considerações finais

A internacionalização é um processo contínuo, com o fim de contribuir com a melhoria do ensino superior, estimular as trocas acadêmicas e incentivar as parcerias internacionais. Apesar de ser facilitada pela mobilidade acadêmica, oferta de disciplinas e conteúdos em línguas estrangeiras e cooperações institucionais, a internacionalização não se resume a esses elementos, de forma isolada ou acrítica. É importante, assim, que eles não sejam trabalhados individualmente, mas em conjunto, de modo que o contexto local da instituição não seja apagado, que as trocas científicas sejam incentivadas e que todas as instituições parceiras possam perceber e acompanhar o crescimento institucional a ser auferido.

A língua inglesa, por seu caráter de língua franca, muitas vezes, tem sua hegemonia reforçada, ao ser colocada como língua padrão para acesso ao conhecimento científico, por exemplo. Tal realidade requer uma postura crítica que procure incentivar as trocas científicas na língua inglesa, mas que possa, ao mesmo tempo, ser capaz de assegurar a pluralidade linguística, tão importante no processo de internacionalização vivenciado pelas IES. O papel da língua inglesa no processo de internacionalização das IES brasileiras pode ser exemplificado ao ser analisado o Edital nº 41/2017 Capes/Print, com o objetivo de selecionar Projetos Institucionais de Internacionalização das IES brasileiras, para, entre outras ações, estimular a formação de redes de pesquisas internacionais, auxiliar

na internacionalização nos programas de pós-graduação das instituições contempladas e promover mobilidade de docentes e discentes. Apesar da necessidade em se prever ações em que sejam privilegiadas as línguas estrangeiras e a obtenção de certificações de proficiência no idioma a ser trabalhado, sem que haja uma menção direta à língua inglesa, para que a proposta pudesse ser submetida, era exigido que o projeto institucional fosse enviado em português e em inglês (Brasil, 2017), o que reforça, ainda mais, o valor simbólico que o inglês recebe, ao ser associado à ideia de língua franca do conhecimento científico e acadêmico.

As políticas linguísticas, nesse contexto de busca pela consolidação de políticas sólidas de internacionalização, são deliberações acerca de quais são as línguas reconhecidas por uma instituição e de como elas podem ser promovidas e protegidas. O IsF contribuiu com a política linguística da UFS, porque, além das menções diretas ao papel do programa no processo de internacionalização da universidade, o programa também contribui com a formação de professores e com as necessidades acadêmicas dos alunos, professores e técnicos, que constantemente precisam ler e produzir textos em línguas estrangeiras. Destacamos, ainda, a importância de se estabelecer relações entre línguas, pois, no convívio autêntico com esses idiomas, há influências mútuas e a sua coexistência faz com que o aluno esteja cada vez mais preparado para a atuação no atual mundo globalizado, em que o monolinguísmo não é suficiente para que a produção e trocas acadêmicas sejam asseguradas.

As línguas não podem ser abordadas como sendo estáticas e dissociadas de questões culturais, sociais e políticas. Na concepção da internacionalização, é necessário entender e respeitar outras realidades linguísticas, sociais e culturais e, para tanto, é preciso reconhecer que elas existem e que são diferentes da nossa própria cultura. Somente a partir do investimento em processos conjugados que envolvam temas como internacionalização, políticas

linguísticas e contextos acadêmicos é que se torna possível o desenvolvimento de habilidades capazes de fazer com que consigamos lidar com as diferenças e trocas científicas, acadêmicas e culturais.

Notas

- ¹ “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.”
- ² “International is used in the sense of relationships between and among nations, cultures or countries. But we know that internationalization is also about relating to the diversity of cultures that exist within countries, communities, and institutions, and so intercultural is used to address this dimension. Finally, global, a controversial and value-laden term these days, is included to provide the sense of worldwide scope.”
- ³ “Internationalization is seen, in short, as a way for the university to increase its competitiveness in the international academic market, both in terms of research and teaching prestige.”

Referências

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

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

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.

BRASIL. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pd. Acesso em: 25 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 jan. 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomasseFronteiras_2016.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Edital nº 29/2017, de 13 de abril de 2017. Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como núcleo de línguas (NuLi-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-Print Edital nº 41/2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2017.

DE WIT, H. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management, 2011.

FABRICIUS, A. H.; MORTENSEN, J.; HABERLAND, H. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *Higher Education*, p. 577-595, 2016.

FONSECA, A. L. S. B. *A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo*. 2018. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

GOMES, R. B. *Americanismo e antiamericanismo: o ensino de Inglês no Brasil de 1931-1951*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B. On globalisation and diversity. *Computers and Composition*, v. 23, n. 4, p. 402-411, 2006.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, p. 2-3, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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, 2016. p. 77-100.

SANTOS, E. M. *Entre a tradição e a inovação: professores e compêndios de inglês do século XIX*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SÃO CRISTÓVÃO. Resolução nº 35/2018/Conepe, de 16 de agosto de 2018. Aprova a Política Linguística da UFS, 2018.

SOUZA, A. P. R.; GOMES, R. B. A internacionalização e o IsF-UFS: princípios e aplicações. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018. *Anais eletrônicos...* v. 4, p. 471-484, 2018.

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

BRENO SANTOS RODRIGUES PEREIRA
CLÁUDIA JOTTO KAWACHI-FURLAN

REFLEXÕES SOBRE COGNIÇÃO DOCENTE E ABORDAGENS CULTURAIS NOS CURSOS DO NÚCLEO DE LÍNGUAS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NA UFES

Introdução

O Programa Idiomas sem Fronteiras foi implementado, inicialmente, como Inglês sem Fronteiras a fim de atender uma demanda do Ciências sem Fronteiras (CsF) no que tange à proficiência linguística dos candidatos ao CsF. Porém, conforme apontado por Augusto-Navarro (2014), o CsF mostrou que havia não apenas uma lacuna na proficiência em língua inglesa de universitários brasileiros, mas uma cratera, visto que muitos não conseguiam participar da mobilidade acadêmica por uma barreira linguística. Assim, o IsF tem contribuído para a formação linguística da comunidade acadêmica desde 2012, ofertando exames de proficiência, cursos on-line e presenciais por meio dos Núcleos de Línguas (NuLis).

De acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016), o conhecimento de uma língua estrangeira em contexto universitário era considerado secundário antes do processo de internacionalização das

instituições de ensino superior. Contudo, diante desse novo cenário e do reconhecimento da importância das línguas estrangeiras nesse processo, o Idiomas sem Fronteiras representa uma relevante possibilidade de acesso a cursos de línguas estrangeiras com foco no ensino-aprendizagem para fins específicos e acadêmicos. Os cursos presenciais oferecidos pelos NuLis buscam desenvolver a comunicação oral e escrita dos alunos, bem como abordar questões culturais ligadas à língua.

Observando a relação intrínseca entre língua e cultura, Kramersch (2013) explica que, na díade “linguagem e cultura”, “língua não é um monte de formas linguísticas arbitrárias aplicadas à uma realidade cultural que pode ser encontrada fora da linguagem”¹ (p. 62, tradução nossa), na verdade, ela está ligada à cultura, uma vez que transmite *realidade cultural*² (Kramersch, 1998). Dessa forma, evidencia-se a relevância de que tais conexões sejam exploradas em aulas de Língua Estrangeira (LE).

Kawachi e Lima (2013) apontam o material didático como uma das principais formas de contato do aprendiz com a língua e aspectos culturais. Contudo, eles ressaltam que, por muitas vezes, tais questões são abordadas como “curiosidades culturais”, impedindo o desenvolvimento da educação intercultural, que objetiva “ajudar o aluno a orientar-se na cultura do outro, e não somente fornecer-lhe informações sobre ela” (p. 92).

Considerando o contexto do NuLi da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no qual diversos materiais são produzidos pelos próprios professores, pareceu-nos relevante investigar a cognição dos professores (Borg, 2006) do NuLi UFES sobre questões culturais e analisar como tais temas são apresentados nos materiais didáticos utilizados nos cursos do IsF. Nossa motivação se deu a partir da importância dos NuLis na internacionalização das universidades federais brasileiras e dos processos interculturais que estão envolvidos nesse contexto.

O presente trabalho³ tem o propósito de entender a *cognição relatada*⁴ dos professores do NuLi UFES em relação à cultura e como tais questões são abordadas nos materiais didáticos desenvolvidos pelos mesmos. A seguir, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada, bem como os procedimentos usados para a geração de dados. Em seguida, discutimos os dados obtidos e a análise de trechos dos materiais elaborados pelos professores.

Metodologia de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que nosso foco incidiu em observar e compreender as percepções dos professores do NuLi em relação a aspectos culturais e como isso é refletido no material didático. Da mesma forma, este estudo pode ser categorizado como interpretativista, pois os dados foram analisados e interpretados de acordo com o nosso ponto de vista, que é baseado no referencial teórico adotado para este trabalho.

Conforme mencionado anteriormente, o contexto de pesquisa é o NuLi UFES. Os participantes são seis professores (três alunos em formação e três professores graduados) com, no mínimo, seis meses de experiência docente no NuLi. É relevante mencionar que nesse NuLi, os professores desenvolvem o material didático usado nas aulas. Como as aulas possuem foco no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos e acadêmicos, torna-se apropriado elaborar os materiais usados para atender demandas específicas da comunidade universitária. Tais materiais são produzidos de acordo com a proposta de cada curso, com a análise de necessidades, interesses e situação-alvo dos aprendizes (Hutchinson; Waters, 1991) e com base nos princípios propostos por Tomlinson (2010).

De acordo com Kawachi-Furlan *et al.* (2015), é essencial que elementos metodológicos sejam combinados em pesquisas sobre cognição docente. Nesse sentido, os instrumentos e procedimentos usados para coleta de dados são: questionário semiestruturado, a fim de compreender a visão geral dos participantes sobre o tema; análise de material didático, como forma de observar como tais questões são apresentadas nos materiais; e entrevistas reflexivas, visando compreender as escolhas e justificativas dos participantes sobre o material produzido no que concerne questões culturais. Nosso intuito com tal procedimento é entender quais perspectivas guiaram os professores nas tomadas de decisões durante o desenvolvimento do material.

O questionário semiestruturado contém 13 perguntas no total: sete sobre informações gerais do participante (perfil do professor) e as outras seis enfocam suas visões sobre questões culturais em aulas de LE no contexto de internacionalização. O questionário foi enviado via e-mail para nove professores em atuação no programa na época (outubro de 2016), sendo que dois deles não enviaram o arquivo respondido e um desligou-se do programa pouco tempo depois. Dessa forma, analisamos seis respostas e selecionamos para análise um material que abordasse questões culturais e que houvesse sido elaborado pelo máximo de participantes possível.

Com base na análise das respostas do questionário e do material, selecionamos dois participantes e montamos um roteiro para uma entrevista reflexiva, a qual os entrevistados foram convidados a explicar e justificar algumas atividades, bem como contribuir de forma mais clara para nossa reflexão acerca de sua cognição. Vale ressaltar que todos os participantes foram identificados com nomes fictícios.

Visão dos participantes em relação ao tema cultura

Nesta seção, apresentaremos os dados coletados através dos diferentes procedimentos e elementos metodológicos mencionados anteriormente, bem como nossas análises e interpretações sobre os dados, à luz do referencial teórico adotado para este trabalho. É importante destacar que, como em todas as pesquisas qualitativas, as percepções, interpretações e noções que temos sobre o assunto filtram os resultados apresentados aqui.

Na primeira parte da pesquisa, coletamos e analisamos as contribuições dos professores através do questionário. A seguir, apresentamos em forma de quadros as respostas dos participantes em relação às suas visões sobre o ensino de cultura em aulas de LE, que serviram como base para nossa análise do material didático:

Quadro 1 - Definição de cultura⁵

| Professor | Respostas |
|------------------|--|
| Carmelita | Para mim, cultura é tudo aquilo que configura hábito ou expressão artística de uma determinada comunidade, ou seja, quase tudo que ultrapassa o mundo individual de algumas poucas pessoas pode ser considerado cultura. |
| Danilo | Cultura é toda produção coletiva humana de saberes, de formas de arte, de costumes, de preferências. É também seu consumo e reprodução – coletivos ou individuais, de maneira consciente ou inconsciente. |
| Graziela | Cultura envolve tudo aquilo que constitui um povo, uma população, uma sociedade. Cultura é língua, arte, costumes, culinária, música, conhecimento, crenças, leis, hábitos, celebrações etc. |
| Luciano | Cultura é um conjunto de expressões ideológicas e sociais manifestadas por um determinado grupo em um determinado meio. |
| Patrício | Um conjunto de crenças, valores e costumes que constituem cada indivíduo e como ele irá se comportar em sua sociedade. |
| Raiana | Cultura é a (forma de) expressão de um povo. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Relacionamos a primeira pergunta com a segunda, que versou sobre a visão do participante acerca do ensino de cultura em aulas de LE:

Quadro 2 - Visão dos participantes sobre ensino de cultura⁶

| Nomes | Respostas |
|-----------|--|
| Carmelita | <p>Acho muito importante ensinar sobre cultura nas aulas de língua estrangeira, especialmente porque ajuda a criar contextos que expliquem determinadas características da língua, assim como também deixa as aulas mais interessantes ao expor mundos diferentes aos alunos.</p> <p>Nas minhas aulas, eu tento não dar foco apenas à cultura de países nativos em Língua Inglesa, como Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, mas tento expor a cultura de outros diversos países para não reforçar ainda mais a ideia eurocêntrica de cultura clássica – apesar de os Estados Unidos não fazer parte da Europa, eles seguem a mesma linha por ter sido colônia.</p> |
| Danilo | <p>Acho imprescindível, além de inevitável. Língua é uma das produções que formam a cultura de um povo, portanto vem permeada por nuances desse grupo de pessoas. Seu uso apropriado, muitas vezes, depende de um grau de familiaridade com a cultura estrangeira. Questões pragmáticas, de formalidade e apropriado/inapropriado estão enraizadas nessa cultura.</p> |
| Graziela | <p>Acredito que as duas coisas são desassociáveis, não se pode ensinar língua sem ensinar cultura, são lados da mesma moeda. Nenhuma língua está totalmente desassociada de um contexto cultural, social e histórico, portanto ensinar língua significa ensinar uma cultura.</p> |
| Luciano | <p>Creio que seja importante falar sobre cultura ou até mesmo mostrar aspectos culturais distintos. Não acho que seja possível ensinar cultura diretamente a alguém.</p> |
| Patrício | <p>Eu acho superinteressante. Mostrar aos alunos diferentes costumes, crenças e modos de viver, proporciona uma visão/ideia que há muitas coisas interessantes mundo a fora, que não só a nossa cultura é bela. Instigar o aluno ao 'novo' é sensacional.</p> |
| Raiana | <p>Acho tão importante quanto ensinar a própria língua. Acredito que a língua em si faça parte da cultura.</p> |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao conceituarem cultura, percebemos que a maioria dos participantes tende a relacioná-la ao coletivo, sendo algo que constitui e caracteriza um determinado grupo, como expressões artísticas, valores, hábitos e costumes etc. Observamos também que, embora sejam professores de língua estrangeira, apenas um dos seis participantes mencionou língua em sua definição de cultura.

Kramersch (2013) explica que, numa perspectiva modernista de ensino, cultura é comumente associada ao tradicionalismo das produções literárias, históricas e artísticas de um grupo. O conceito de *'Big C' culture*, segundo ela, reflete a ideia de cultura ligada ao território de um estado-nação, tradicionalmente ensinada na língua nacional. Embora uma ideia mais abrangente tenha emergido (*little c culture*), “o foco incide nos típicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, celebrações e costumes do grupo dominante ou do grupo de falantes nativos que mais se sobressai aos olhos dos estrangeiros” (p. 66, tradução nossa).⁷

Contudo, adotamos para este estudo uma perspectiva pós-modernista de ensino de cultura. Recorremos a Kramersch para explicar que “cultura se tornou um discurso, ou seja, uma construção social semiótica” (2013, p. 68, tradução nossa)⁸ e, portanto, ela é construída pelos aprendizes através de eventos interacionais, minuto a minuto, resultando nas práticas discursivas que nós chamamos de “cultura”. A partir desse pensamento, cultura não está restrita ao território de um estado-nação e ultrapassa as escalas de tempo em uma perspectiva descentrada.

Nos quadros a seguir, apresentamos a perspectiva dos participantes sobre o acesso à cultura estrangeira e a experiência deles com cultura (conhecimento sobre o assunto):

Quadro 3 - Visão dos participantes sobre o acesso à cultura estrangeira⁹

| Nomes | Respostas |
|-----------|---|
| Carmelita | Atualmente, a internet tem sido o instrumento que permite maior acesso às culturas estrangeiras, mas as produções artísticas como filmes, músicas e séries também facilitam grandemente a propagação das culturas. |
| Danilo | Imersão é certamente a forma mais intensa pela qual se pode estar em contato com uma cultura estrangeira, mas é difícil de se praticar extensivamente, em especial quando se trata de sala de aula. Porém, usar de ferramentas para observar uma cultura “de longe” pode ser tão bom quanto, desde que a observação seja dirigida. |
| Graziela | Sem sombra de dúvidas, a principal forma de ter acesso a outras culturas é pela internet, foi através dela que eu me senti próxima da cultura dos falantes da Língua Inglesa. Você pode se aprofundar em uma pesquisa detalhada sobre a cultura de um país ou região através da internet, se estiver muito interessado na mesma. Você pode assistir filmes e escutar músicas que são populares em certo local; ficar sabendo sobre a culinária, fatos curiosos, fatos históricos, locais turísticos e muito mais com apenas alguns cliques. |
| Luciano | Acho que a principal forma acaba sendo através do senso comum, que muitas vezes nos é imposto pela mídia ou por fatos marcantes de viagens ao exterior (nossas, ou de outras pessoas), que geralmente também são carregadas de senso comum, pois tentamos a todo custo confirmar aspectos culturais que já conhecíamos, para enquadrar um povo a uma determinada forma de ser. |
| Patrício | No nosso contexto, por meio da internet, livros e contato com pessoas de outros países. |
| Raiana | A internet é a principal forma, com certeza. É o meio mais democrático e que permite maior acesso a todo tipo de coisa. Outras formas seriam conhecer pessoas de outros países, viajar, ler livros, ver TV... |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que a maioria dos participantes destaca a internet como principal fonte de acesso à cultura de outros povos e países, sobretudo, por ser um “meio democrático”, como afirma a participante Raiana. Um dos participantes menciona que a melhor forma seria a imersão, mas pondera que é uma prática mais difícil

considerando o contexto da sala de aula. Certamente, o contato com o outro pode despertar o foco do aluno a respeito de questões culturais. Porém, como não há meios de garantir que esse contato ocorra, julgamos que é necessário que esse contato seja estabelecido em sala de aula. Kawachi (2011) pondera que há certa dificuldade por parte dos professores em propor atividades que não sejam referentes apenas à cultura como arte, mas que abordem “questões interculturais mais amplas, atreladas à língua em uso, à interação” (p. 53).

O participante Luciano chama atenção para o fato da mídia e do senso comum exercerem influência no que tange o acesso à cultura. Esse ponto merece destaque por parte do professor, uma vez que esse tipo de contato pode contribuir para reforçar estereótipos e visões limitadas de cultura. É nesse sentido que julgamos válido o desenvolvimento da sensibilidade (inter)cultural (Kawachi, 2011) para que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre diferentes perspectivas e múltiplas realidades.

Ao questionarmos os participantes se já tinham estudado sobre cultura, a maioria mencionou ter estudado curiosidades culturais (um dos participantes cita uma aula que teve sobre Halloween). Dois participantes afirmaram que talvez tenham estudado, mas não apresentaram maiores informações sobre essa situação. Um dos participantes mencionou que começou a estudar sobre cultura em uma disciplina da graduação (Variação Linguística). A partir disto, interpretamos que os participantes tiveram pouco contato com estudos na área de cultura e esse ponto pode estar relacionado à abordagem desse tema em suas aulas no NuLi. Na sequência, apresentamos as respostas deles sobre desenvolvimento de material didático e questões culturais:

Quadro 4 - Perspectiva dos participantes sobre desenvolvimento de material didático e aspectos culturais¹⁰

| Nomes | Respostas |
|-----------|--|
| Carmelita | Até hoje, não desenvolvi nenhum material que desse muita abertura para discutir sobre cultura, mas costumo levar sempre materiais extras que abordam a temática. Esses eu apresento através de vídeos, músicas, artigos de jornais e sempre crio perguntas para desenvolver um debate sobre as questões apresentadas. |
| Danilo | Não tive tantas oportunidades de desenvolver material para as aulas do NuLi nesse meu primeiro mês de programa. Apesar disso, estou sempre tentando levar em consideração os desafios que podem aparecer na sala de aula por causa das diferenças culturais. Tento alertar sobre escolhas de palavras que podem soar estranhas ou inapropriadas para a outra cultura em determinados contextos, por exemplo. |
| Graziela | Com certeza. Gosto muito de exercícios, os quais mostro a realidade sobre como certo assunto é tratado num país falante de Inglês, por exemplo, “greetings” na Tailândia. Logo depois de mostrar, peço para que eles notem as diferenças dos “greetings” em relação à cultura deles, e também a diferença em relação à cultura norte-americana que normalmente é tida como a “correta” por ser a mais disseminada. Acho importante que eles pensem sobre esse assunto e que quebrem certos paradigmas de que alguns costumes culturais de países falantes de Inglês são mais “corretos” do que outros. |
| Luciano | Sim, quando necessário. Geralmente me proponho a mostrar questões culturais apenas como diferenças, e não como fatos excepcionais. |
| Patrício | Sim. Como fizemos na apostila de <i>Survival English</i> , eu gosto de apresentar curiosidades/cultura através de “Culture Shock”. Os alunos ficam fascinados com os mais diferentes costumes. |
| Raiana | Sim. Acho importante levar questões culturais em consideração. Desde que entrei no NuLi só ajudei a desenvolver duas apostilas e a preocupação foi a mesma: buscar pontuar algo relacionado a cultura pelo menos uma vez em cada unidade. No material de <i>Survival English</i> , por exemplo, em cada capítulo temos um “Culture Shock”, em que há um vídeo, texto ou foto com uma proposta de discussão sobre outros países e culturas. |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em relação à elaboração dos materiais, os participantes afirmam considerar aspectos culturais durante o desenvolvimento das apostilas, se sentindo, em geral, confortáveis ao abordar o tema. Muitos dos que desenvolveram esses materiais relatam que costumam apresentar cultura como “curiosidades”, usualmente incluindo algum exercício com texto/vídeo/foto sobre algum aspecto pontual de uma cultura (como “cumprimentos”, por exemplo). Como já mencionado anteriormente, Kawachi e Lima (2013) se opõem a essa abordagem simplificadora de cultura, que limita os alunos a “curiosidades culturais” rasas e que não exploram a relação do indivíduo com o outro.

Ferraz e Silva (2016) discutem o conceito de cultura(s) abarcando as diferentes acepções dessa palavra, buscando, sobretudo, problematizar uma visão limitadora, dominante e única de cultura. Os autores, pautados em Santos (2007), defendem que “cultura é a dimensão do processo social da vida de uma sociedade; não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções” (...) (p. 223). Nesse sentido, é relevante ficarmos atentos ao modo como trabalhamos com esse tema para que não enfatizemos apenas uma prática ou uma concepção específica.

Após considerarmos as respostas dos participantes, optamos por analisar o material *Survival English*¹¹ de nível A2 (iniciante). De acordo com sua ementa, o curso visa trabalhar a habilidade oral dos alunos e sensibilizá-los para o uso da língua em situações específicas, como viagens a países em que a língua inglesa é utilizada. O material apresenta onze unidades com diferentes temas que abordam situações pontuais do uso do inglês. Como apenas dois dos seis participantes envolvidos participaram da produção deste material, focamos nossa análise nas seguintes unidades:

Quadro 5 - Temas das unidades
e professores responsáveis por sua elaboração

| Unidade | Tema | Prof. responsável |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Traveling | Graziela |
| 7 | Staying in a Hotel | Graziela |
| 8 | At the Airport | Graziela |
| 9 | Emergencies | Graziela |
| 10 | Restaurants & Eating Out | Raiana |
| 11 | Shopping | Raiana |

Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma geral, o material traz atividades que exploram a habilidade oral dos alunos, através de discussões e tarefas em grupo, além de trabalhar leitura, escrita e vocabulário novo. Com base em nossas análises, observamos que a maioria das unidades (com exceção da 7 e 8) contém uma seção com uma curiosidade cultural sobre um país/povo, com o título “Culture Shock”. Esses itens são sempre apresentados separadamente, em caixa de texto colorida, com um texto curto sobre certa temática, usualmente acompanhado de alguma figura ou vídeo.

Ao falar sobre a relação intrínseca entre língua e cultura, Bolognini (1998) defende que “não existe cultura em um ambiente sem linguagem” (p. 10) e, portanto, cultura e língua são elementos indissociáveis. Ao apresentar cultura em uma seção separada, podemos pressupor que o material reforça uma separação destes elementos. Ao invés de serem incorporadas ao conteúdo de forma integrada, as questões de cultura são tratadas separadamente, não necessariamente fazendo uma ligação direta com os aspectos linguísticos abordados.

Além disso, embora a maioria das seções de “Culture Shock” apresentem culturas de localidades onde o inglês não é língua

oficial (Tibete, Holanda, Japão etc.), o conteúdo não vem acompanhado de nenhum tipo de pergunta/tópico que incite discussão e/ou reflexão sobre o assunto. Mesmo trazendo vídeos e textos curtos a respeito, a principal função da seção acaba sendo apenas fornecer informações sobre algum aspecto de uma determinada cultura, reforçando a ideia de “curiosidade cultural” discutida por Kawachi e Lima (2013).

As culturas de países nativos da língua inglesa (especialmente dos Estados Unidos) são apresentadas majoritariamente em diversos momentos do material, sejam nos textos, vídeos, vocabulário etc. A unidade 6, por exemplo, foca em viagem e traz um texto com 8 cidades famosas para se visitar, sendo que apenas 2 delas estão em países não-nativos de inglês. Já no final da unidade 10 (“Restaurants & Eating Out”), uma tabela é apresentada com diferenças culturais entre os Estados Unidos (país), a América Latina e Europa (continentes), o que nos leva a interpretar que a cultura americana é tomada como base (sendo, dessa forma, priorizada) para se comparar diferenças culturais em dezenas de outros países. Dessa forma, o material acaba por reforçar a ideia de *‘Big C’ culture* (Kramsch, 2013) e uma abordagem mais tradicionalista de cultura. Ferraz e Silva (2016) ponderam que essa visão mais tradicional de cultura, ou seja, “os conceitos de Cultura com C maiúsculo (da elite, do mainstream) abarcam uma visão complicada, uma vez que podem trazer problemáticas consequências para a sociabilidade (injustiça social, xenofobia, guerras econômicas, guerras religiosas)” (p. 225).

Após a análise das unidades, montamos um roteiro de entrevista para cada entrevistado (Apêndice) para discutir alguns aspectos do conteúdo e/ou atividades que, a nosso ver, poderiam ser melhor exploradas.

Durante a entrevista, ao ser perguntada se acredita ter conseguido materializar os aspectos de sua definição de cultura nas

unidades elaboradas, a participante Raiana destacou que “de certa forma, sim, (...) na de Restaurants, por exemplo, eu busquei coisas de vários lugares do mundo, tipo costumes que as pessoas têm na mesa nos Estados Unidos, na Europa, na América Latina. Também mostrei vídeos sobre as diferenças culturais no que diz respeito a comida”. Ao tentar exemplificar tal abordagem com uma atividade, ela explica que “o que a gente faz é colocar uma parte de 'Culture Shock' que tem um vídeo ou texto falando sobre isso, aí a atividade seria discutir isso com os alunos”. Em outro momento, a participante reforça que “ter essa seção no material é justamente a forma de mostrar para os alunos que a gente tem diferentes culturas anglófonas (...) que não é só a cultura dos Estados Unidos (...)”, confirmando ainda que, com essas seções, a cultura está sendo abordada. A partir disso, podemos entender a seção “Culture Shock” como a principal forma de apresentação de aspectos culturais no material.

Abaixo, apresentamos na imagem a seção “Culture Shock” da unidade 10:

Figura 1 - Seção “Culture Shock” da unidade sobre “Restaurants & Eating Out”



Fonte: *Material Survival English*.

Após a seção “Culture Shock” desta unidade, o material traz uma tabela com diferenças culturais em relação à comida nos Estados Unidos e a Europa/América Latina:

Figura 2 - Tabela sobre diferenças culturais entre hábitos alimentares nos Estados Unidos e na Europa/América Latina

| Cultural Differences: USA X Latin America and Europe | | |
|---|--|--|
| Adapted from: https://www.linkedin.com/pulse/20140823180052-639857-cultural-differences-what-is-learned-from-running-a-restaurant | | |
| | USA | Latin America and Europe |
| Speed x Quality | American clients don't like to wait. The average wait time for a table could never exceed 15 minutes. After being seated, they liked to order and get their food fast. | Most Latinos and Europeans consider food sacred. They understand that fresh food takes time and don't mind waiting at the bar for their table for over 30 minutes. But they will park themselves at the table for over 2 hours! In restaurant terms, that means the table cannot be turned to accommodate another waiting party. |
| Business lunch | Americans usually drink water or sodas for lunch. They eat fast (mostly alone), look at their phones or laptops, and run back to their office ASAP. | Latinos and Europeans, on the other hand, like to take their time. Lunch is a much needed break to catch up with friends, chat and laugh. Beer or wine usually comes with lunch. There's no real hurry to go back to work. |
| Sharing | The way people eat and order their food differs enormously depending on their cultural background. Americans like to order their food in individual sizes, which isn't usually shared with others. | Latinos and Europeans on the other hand like big menses. They share every plate, enjoy switching and swapping plates, and never leave anything uneaten. |
| Splitting the check and leaving a tip | Americans are always generous and go out of their way to pay for the check. The tips are usually fair and generous. | Latinos and Europeans split the check. Also, they assume the tip is included (the tax is, but not the tip!). |

Fonte: Material *Survival English*.

Raiana afirma que seu propósito com a tabela era o de “(...) trazer a discussão entre os alunos sobre as diferenças, até para ver se eles concordavam com o que diz sobre a América Latina, e especificar sobre o Brasil e tudo mais”. Contudo, acreditamos que as perguntas elaboradas não estimulam os alunos a pensarem tais diferenças ou sequer prosseguir com a discussão, limitando em muitos aspectos a abordagem cultural e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos (Kawachi; Lima, 2013).

Ao ser questionada se acreditava que a tabela dava conta de mostrar tais diferenças culturais, Raiana respondeu: “Olha, é de um jeito muito generalizado, né?! Até porque, eu peguei isso, adaptei de (...) um post no LinkedIn, que era de uma pessoa que tinha um restaurante e tudo mais. Então assim, ajuda, mas é uma coisa generalizada e é uma opinião dessa pessoa, né?!” (entrevista).

A entrevistada continuou dizendo que provavelmente não faria nenhuma edição no material, pois o curso foi pensado para nível iniciante, portanto, focava em noções básicas da língua e, dessa forma, os alunos não teriam o nível de proficiência exigido em maiores discussões sobre os assuntos.

Durante a segunda entrevista, Graziela explica que seu foco durante a elaboração do material foi em países falantes de inglês, portanto sua abordagem de cultura não foi tão abrangente quanto sua definição. Ela diz ainda que, independentemente se o material tem foco maior em questões culturais ou não, “só de estar ensinando inglês (...) você está meio que impondo a cultura daquela língua (...) acho que não só no *Survival English* mas em qualquer material isso é impossível de não acontecer quando você está ensinando uma língua” (Graziela, entrevista).

Ao pensar em atividades que exemplifiquem a conexão língua-cultura de forma mais evidente, a participante escolheu falar sobre uma seção de “*Culture Shock*”. A seguir, apresentamos uma imagem com o conteúdo abordado na unidade 6:

Figura 3 - Seção “Culture Shock” da unidade sobre *traveling*

Fonte: Material *Survival English*.

Graziela explica que o vídeo proposto por ela trata de cuidados que devemos tomar para não ofendermos pessoas durante visitas a outros países. Embora a entrevistada afirme que o vídeo sirva como base para discussão sobre diferenças culturais ao redor do mundo, novamente nenhuma pergunta é incluída nessa parte do material.

Achamos importante ressaltar uma fala da participante sobre a seção “Culture Shock” apresentada anteriormente. Ao perguntarmos se Graziela acredita que as unidades trazem subsídios suficientes sobre o diálogo entre culturas que ela afirma tentar fazer durante as aulas, ela respondeu:

Algumas sim. Eu acho que esse vídeo, por exemplo, que a gente acabou de falar, dá para ter bastante discussão. (...) O professor tem que saber guiar. Eu poderia ter colocado, por exemplo, questões, né?! Então, tipo assim, fica muito dependendo do professor. Porque eu tenho as questões que eu faço depois desse vídeo que eu elaborei eu mesma para as minhas aulas (...), só que eu poderia ter colocado essas perguntas no material, né?! Porque não posso garantir que todo professor vai conseguir fazer essa discussão.

Isso confirma que adicionaria perguntas às seções de “Culture Shock” como forma de tentar assegurar que uma discussão sobre o assunto ocorra. Percebemos que a participante ressalta o



papel do professor ao lidar com o material e os temas propostos. Nesse sentido, julgamos que é fundamental conhecer a cognição do professor (Borg, 2006), sobretudo em programas de formação docente, para que seja possível sensibilizá-los para fazer escolhas informadas sobre sua prática docente.







Em uma outra pergunta, questionamos a participante sobre uma de suas respostas do questionário, na qual ela afirma trabalhar diferentes realidades em países falantes de língua inglesa, como a Tailândia. Apesar do inglês não ser língua oficial neste país, ela confirma que a ideia inicial era focar em países de culturas anglófonas ou países onde a língua é bastante difundida, como na Tailândia, segundo ela. Dessa maneira, percebemos novamente uma associação de cultura à um território/estado-nação, que prioriza, de certa forma, a cultura dos falantes nativos e configura uma perspectiva modernista de ensino de cultura (Kramsch, 2013).

Ainda falando sobre a abordagem de culturas distintas, discutimos sobre uma atividade de leitura apresentada na unidade 6, ilustrada na imagem a seguir:

Figuras 4 e 5 - Atividade de leitura da unidade sobre *traveling*

3 – READING: Places to visit. Read about famous cities and some reasons why visit them:

| | |
|--|--|
| <p>Paris</p>  | <p>New York City</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Restaurants with delicious food. ➤ Beautiful art exhibits. ➤ Fancy clothing stores by the most famous designers. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ It has an amazing skyline. ➤ It hosts infinite urban adventures. ➤ You can visit Central Park, The Empire State Building and Broadway. |

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">London</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ You can tour the Tower of London or the Buckingham Palace. ➤ You can circle around in the London Eye and have an amazing view of the city. ➤ Try some fish and chips, London's most famous dish. | <p style="text-align: center;">Barcelona</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ The streets are very colorful. ➤ Gorgeous medieval architecture. ➤ You can shop at <i>Las Ramblas</i>, one of the most popular commercial centers in the world. |
| <p style="text-align: center;">San Francisco</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ It has a curious mix of cultures. ➤ You can visit the Golden Gate Bridge, one of the most famous tourist attractions in the world. ➤ You can stroll around the city in one of San Francisco's famous cable cars. | <p style="text-align: center;">Sydney</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ The city is sun-soaked and lined with beautiful beaches. ➤ It has a laid-back, outdoorsy vibe. ➤ You can visit the icebergs swimming club next to the beach dining room for a bite and a spectacular view. |
| <p style="text-align: center;">New Orleans</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Beautiful Spanish architecture. ➤ You can have some drinks on Bourbon Street. ➤ Also head to Frenchman Street for the best music in town. | <p style="text-align: center;">Vancouver</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vast amount of outdoor activities. ➤ You can kayak or go bungee jumping. ➤ You can enjoy a delicious meal in Chinatown. |

4 – Discussion time:

- Which one of the cities did you like the most? Why?
- Do you know any other famous cities? What about the tourist spots there?
- What city would you like to live in and why?

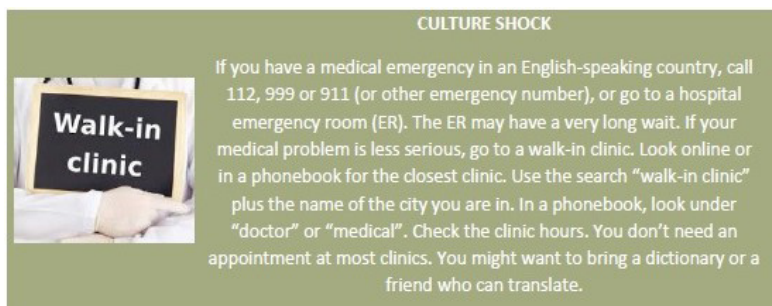
-
- Would you like to live where there is always snow? Or do you prefer hot weather?
 - What countries would you travel to if you were to do a world trip?
 - What city in Brazil would you recommend someone to visit? Give 3 characteristics of this city.
 - Is your country the best place for you to live or would you like to live in another country?
 - What countries would you not like to visit and why?

Fonte: Material *Survival English*.

Segundo Graziela, a atividade foi adaptada de um material antigo do NuLi que trazia um texto corrido sobre várias cidades. Contudo, ela aponta que selecionou as cidades mais famosas para facilitar a discussão das perguntas que são trazidas com o texto. Ao ser perguntada se mudaria a atividade de alguma forma, ela diz que talvez adicionaria cidades de outros países da América do Sul, incluindo o Brasil, que estão mais próximas dos alunos e suas realidades.

Na unidade sobre *emergencies*, o conteúdo de “Culture Shock” fala sobre emergências médicas em outros países, ilustradas na figura abaixo:

Figura 6 - Seção “Culture Shock” da unidade sobre *emergencies*



Fonte: Material *Survival English*.

Novamente, o foco é em fornecer informações sobre uma curiosidade cultural de países nativos da língua inglesa. Em sua fala, a participante pontua que, como a unidade é sobre emergências, esse culture shock serviria para caso “(...) eles tivessem uma emergência em algum país que é um *English-speaking country*, para eles saberem como proceder...”.

Em relação às demais unidades, Graziela afirma que, durante a produção do material, a unidade de Traveling estava muito grande e, por isso, durante a edição ela foi dividida, criando as unidades

7 e 8. Como os professores haviam concordado em colocar apenas um "Culture Shock" para cada unidade, não haviam outras seções para as novas unidades e elas acabaram ficando sem.

Considerações finais

O objetivo desse estudo foi entender a cognição relatada (Borg, 2006) dos professores do Programa Idiomas Sem Fronteiras na UFES sobre o ensino de aspectos culturais, analisando como tais questões são abordadas nos materiais didáticos desenvolvidos pelos participantes.

Além disso, buscamos refletir sobre tais abordagens baseadas em uma visão pós-modernista de cultura (Kramsch, 2013), na qual a cultura não é vista como um objeto fixo, homogêneo e estático, mas sim como um discurso que é construído por indivíduos em suas práticas discursivas. Considerando que sujeitos são constituídos pelo discurso através da linguagem (Bolognini, 1998), nos pareceu essencial que compreendêssemos como esses aspectos são tratados pelos professores de língua inglesa do NuLi.

Através de nossas análises das respostas do questionário semiestruturado, entendemos que os participantes apresentam conceitos e perspectivas de ensino de cultura que se aproximam à perspectiva modernista apontada por Kramsch (2013), sejam elas caracterizadas como "Big C" ou "little c" culture.

Ao examinarmos o material *Survival English* de nível A2, observamos uma certa lacuna em atividades que trabalhem aspectos culturais a fim de desenvolver a competência cultural dos alunos (Kawachi; Lima, 2013). Considerando as seções "Culture Shock" como a principal forma de representação de aspectos culturais no material, entendemos que as mesmas representam uma abordagem

demasiadamente limitada de cultura, que não contribuem mais significativamente para a formação crítica dos alunos.

Objetivando compreender melhor as motivações e os processos que resultaram nas unidades desenvolvidas, as entrevistas reflexivas serviram como subsídio para contrastarmos as falas das entrevistadas com o conteúdo apresentado na apostila escolhida. A partir de tais análises, pudemos perceber que as participantes entrevistadas apresentam cognição similar sobre o assunto.

Embora entendamos que as participantes Graziela e Raiana apresentem perspectivas mais modernistas de ensino de cultura, tanto em relação a suas visões de cultura quanto em relação às atividades elaboradas, destacamos que ambas demonstram estar cientes da ligação entre língua e cultura. Além disso, estamos cientes das limitações desse estudo, como, por exemplo, não explorar observações de aula como forma de constatar a aplicação em sala de aula das atividades desenvolvidas. Desta forma, esperamos que esse trabalho contribua para maiores reflexões sobre a cognição docente e aspectos culturais em aulas de LI.

Notas

- ¹ “language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language”.
- ² Kramsch (1998) explica que a linguagem, verbal ou não-verbal, permeia os processos de expressão cultural ao passo que permite membros de um grupo social se expressarem, significar suas interações e se identificar socialmente.
- ³ Ressaltamos que este artigo é fruto da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida entre 2017, por meio do edital PIIC 2016-2017.
- ⁴ De acordo com Borg (2006), cognição relatada está relacionada ao que é dito pelo professor, expressando seu pensamento, sua crença e seu conhecimento sobre determinado assunto.
- ⁵ Pergunta: “Como você definiria cultura em suas próprias palavras?”
- ⁶ Pergunta: “O que você pensa sobre ensinar cultura em aulas de língua estrangeira?”

- ⁷ “the focus is on the typical, sometimes stereotypical, behaviors, foods, celebrations and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient to foreign eyes”.
- ⁸ “culture has become a discourse, that is, a social semiotic construction”.
- ⁹ Pergunta: “Na sua opinião, quais as principais formas de ter acesso à culturas estrangeiras?”
- ¹⁰ Pergunta: “Você pensa sobre questões culturais ao desenvolver os materiais do NucLi? Se sim, como você costuma apresentá-las?”
- ¹¹ Atualmente, o curso em questão não continua a ser ofertado pelo Programa.

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.; 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, 2016. p.19-46.

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. Ensino de Inglês na Educação Básica*, ano XXIV, Boletim 4, p. 4-9, maio 2014.

BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, p. 7-14, 1998.

BORG, S. *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum, 2006.

FERRAZ, D. M.; SILVA, A. C. Língua e cultura em Babel: problematizando o Outro. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. (org.) *Línguas, C(c)ultura(s) e educação linguística*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 223-242.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes. A learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press, 1991.

KAWACHI, G. J. Considerações teóricas e conceituais sobre a abordagem de aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeiras. *Eletras*, v. 23, n. 23, dez. 2011.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; CAMPOS-GONELLA, C. O.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Reflexões sobre metodologia de pesquisa em estudos de cognição docente. *Revista Contexturas*, v. 24, p. 93-115, 2015.

KAWACHI, G. J.; LIMA, A. P. Aspectos culturais e formação cidadã em um livro didático para crianças. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 91-110. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, p. 57-78, 2013.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

Apêndice

Perguntas Graziela

1. No primeiro questionário, você define cultura como algo que constitui um povo, incluindo artes, culinária, leis, entre outros. Você acredita que conseguiu materializar esses aspectos nas unidades 6, 7, 8 e 9 do SE? Em relação ao ensino de aspectos culturais, no questionário, você afirma acreditar que o ensino de língua e cultura são indissociáveis e que, por isso, ensinar uma língua é também ensinar cultura. Você acredita que conseguiu estabelecer essa conexão de forma eficaz durante a elaboração das unidades? Seria possível mostrar isso em algum exemplo das unidades que você elaborou?

2. Você pontuou que costuma abordar questões culturais no material ao contrastar aspectos da cultura de um país falante de inglês com a própria cultura do aluno (ex.: *Greetings Tailândia x Brasil*).
 - 2.1. Qual conceito de país falante de inglês você tinha em mente?
 - 2.2. Você acha que as unidades trazem subsídios suficientes para uma discussão aprofundada sobre esse diálogo entre culturas?

3. Na unidade 6 (*Traveling*), você adicionou uma atividade de leitura sobre “lugares para se visitar”, com curiosidades sobre diferentes cidades do mundo. Na hora de escolher o texto/cidades, você estabeleceu algum critério para isso? (exemplo: cidades de países nativos, cidades famosas etc.) Se sim, qual? Você mudaria alguma coisa em relação a essa atividade?

4. Levando em consideração os pontos mencionados anteriormente, você poderia tentar nos explicar seu objetivo com a seção “Culture Shock” da unidade 6 e 9? As unidades 7 e 8 não possuem “Culture Shock”. Existe algum motivo para isso? Como você avalia a eficiência dessas seções para sua abordagem de questões culturais?

5. Como você avalia, de maneira geral, as unidades que você fez com relação ao ensino de aspectos culturais? Após ter dado aula usando o material, você faria alguma edição?

Perguntas Raiana

1. No primeiro questionário, você definiu cultura como a forma de expressão de um povo. Você acredita que conseguiu materializar esses aspectos nas unidades 10 e 11 do SE? Seria possível mostrar isso em algum exemplo das unidades que você elaborou?
2. Em relação ao ensino de aspectos culturais, no questionário você afirma acreditar que o ensino de cultura é tão importante quanto o da língua, pois um faz parte do outro. Você acha que as unidades que elaborou refletem essa sua afirmação?
3. Você pontuou que leva questões culturais em consideração ao elaborar os materiais, e citou as seções “Culture Shock” do *Survival English* como exemplo de proposta de discussão sobre tais aspectos. Para você, o que significa ter seções de “Culture Shock” no material? (Dependendo da resposta: “E, ao seu ver, isso significa que cultura está sendo abordada?”)
4. Logo após o “Culture Shock” da unidade 10, o material apresenta uma tabela comparando as diferenças culturais entre os Estados Unidos e a América Latina/Europa sobre hábitos relacionados à comida. Qual foi sua intenção com essa atividade? Você acredita que a tabela dá conta de diferenciar tais hábitos no país (Estados Unidos) e nos dois continentes (América Latina e Europa)?
5. Como você avalia, de maneira geral, as unidades que você fez com relação ao ensino de aspectos culturais? Você faria alguma edição?

Parte 2

MULTILINGUISTO E INTERNACIONALIZAÇÃO NOS
PROGRAMAS ISF-ITALIANO E ISF-PORTUGUÊS

DENISE ABREU-E-LIMA
VIVIANE FURTOSO
DENIS LEANDRO FRANCISCO

O PROGRAMA ISF-PORTUGUÊS E O FORTALECIMENTO DA ÁREA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Introdução

Um dos principais desafios da Educação Superior Brasileira é o seu processo de internacionalização, uma vez que tal processo envolve uma complexa definição de objetivos articulados com as demandas educacionais, com as diretrizes curriculares e com a legislação vigente, assim como com o Plano Nacional de Educação (PNE). Envolve, ainda, o uso das tecnologias de informação e comunicação, a formação de pessoal qualificado para a Educação a Distância, a definição de programas de estímulo visando à ampliação de intercâmbios internacionais, aspectos curriculares e organizacionais¹.

Entretanto, ainda que todas as premissas acima elencadas sejam atendidas, uma internacionalização efetiva não pode ser alcançada sem uma política linguística que possibilite, por um lado, que os estudantes e pesquisadores brasileiros se beneficiem da

mobilidade acadêmica em países em que a língua oficial não é o português e, por outro lado, que os estudantes e pesquisadores estrangeiros falantes de outras línguas possam, por sua vez, ser inseridos nas universidades brasileiras.

É nesse panorama que surge o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O programa, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e instituído pelas portarias nº 973/2014 e nº 30/2016, tendo como principal objetivo “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa” (art. 1º). Segundo o inciso VI do artigo 2º dessa portaria, o Programa Idiomas sem Fronteiras tem ainda como objetivos “fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira”.

Viabilizado graças ao trabalho desenvolvido em conjunto entre o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e diversos outros parceiros internos e externos (Setec, Inep, Cebraspe, MRE), o IsF apresenta um escopo abrangente, que apresenta três frentes complementares: 1. Propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país, a fim de apoiar a experiência de internacionalização das instituições e estudantes brasileiros; 2. Fomentar a área de Português para Estrangeiros (PE)², reconhecida como estratégica para o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, e 3. promover a difusão da língua portuguesa no cenário internacional, através de uma política própria para o ensino e a aprendizagem do idioma para falantes de outras línguas.

Como se pode perceber, o programa entende o ensino-aprendizagem de PE como estratégico para o processo de internacionalização das universidades brasileiras, assim como para a promoção da imagem do Brasil no exterior. Assim, o Idiomas sem Fronteiras – Português (IsF – Português) assume destacada importância no âmbito do Programa IsF, já que o fortalecimento e a divulgação da língua desempenham papel central no complexo processo de internacionalização acadêmica.

O conhecimento da realidade do ensino de PE no âmbito nacional, bem como o mapeamento desses cursos nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras são, há muito, uma demanda importante da área acadêmica e, ao mesmo tempo, uma necessidade para a implementação de políticas públicas por parte do Governo Federal. Para que as ações do Ministério da Educação sejam eficazes quanto à elaboração de tais políticas visando à internacionalização dos estudantes brasileiros, é fundamental estruturar as universidades e dar condições para que consigam participar ativamente e prospectivamente das ações de internacionalização propostas. É necessário, portanto, que o Ministério da Educação tenha condições de avaliar as necessidades das IES para organizar ações específicas de atendimento.

Foi com esse objetivo que se realizou, entre setembro de 2014 e maio de 2015, período de implantação do IsF-Português, um mapeamento regionalizado acerca das condições da área de PE nas universidades federais brasileiras. Tal estudo, pioneiro no que se refere à amplitude da radiografia que fornece da realidade na área de PE no âmbito nacional, permitiu que os especialistas da área do Núcleo Gestor (NG) pudessem desenhar as metas a serem atingidas pelo Programa IsF-Português. Neste capítulo, abordaremos o estudo preliminar realizado e seus resultados, bem como as ações implementadas ou em implementação do IsF-Português, a saber: ampliação e fortalecimento do exame Celpe-Bras, cursos

presenciais e curso on-line, investimento na formação de professores de PE e um levantamento acerca da realidade e do impacto do Programa IsF nas IES credenciadas.

Estudo preliminar: mapeamento da situação do PE no Brasil pelas universidades federais

O estudo preliminar realizado pelo Núcleo Gestor do Programa teve como objetivo mapear aspectos institucionais e acadêmicos relacionados à oferta de PE nos Cursos de Letras das universidades federais brasileiras, como prevê o artigo 44 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ou seja, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão. O estudo foi elaborado a partir da análise comparativa dos dados coletados por meio de pesquisa declaratória e de participação voluntária por parte dos representantes do IsF-Português nas universidades federais ou, no caso de tal representante não ter sido ainda nomeado pelo reitor, pelo responsável na Diretoria de Relações Internacionais ou, ainda, pelo representante do IsF-Inglês. Mediante coleta descentralizada de dados por meio de acesso on-line ao questionário disponibilizado através da ferramenta *Survey Monkey*, realizou-se um mapeamento detalhado da realidade dos cursos de língua portuguesa para estrangeiros, no âmbito da graduação, pós-graduação e extensão, traçando, assim, um diagnóstico do quadro de dificuldades enfrentadas pelas universidades federais das cinco regiões do Brasil.

O instrumento foi enviado a um conjunto de dez professores especialistas em PE para ser submetido à leitura crítica e validação. Uma vez validado, ele foi reformulado para contemplar as sugestões de alteração feitas pela equipe de especialistas.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo com os 10 principais indicadores mapeados ao longo do primeiro ano de existência do Programa IsF–Português. Foram considerados os seguintes indicadores dos responsáveis pelo PE na instituição:

1. formação em PE;
2. experiência em PE;
3. existência de Curso de Letras em PE na IES;
4. tempo de existência do Curso de PE na IES;
5. autorização para atuar como posto aplicador do exame Celpe-Bras;
6. existência de curso de pós-graduação *stricto sensu* na área de Letras na IES;
7. existência de linha de pesquisa na área de PE nesses cursos;
8. existência de Centro de Idiomas na IES;
9. existência de oferta de cursos PE nos Centros;
10. Demanda atendida por semestre nesses cursos.

Os resultados dos indicadores podem ser visualizado nos Quadros 1 e 2, a seguir, cujos dados foram organizados por instituição pesquisada e região a qual pertence. Vale lembrar que esse foi um estudo exploratório realizado em 2015 e que não reflete a situação atual dessas IES.

Quadro 1 - Resumo dos resultados sobre 10 itens do questionário de mapeamento da situação do português para estrangeiros - regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste

| REGIÃO | | INSTITUIÇÃO | PERGUNTAS | | | | | | | | | | |
|--------------|--------|-------------|---|---|--|--|---|--|---|------------------------------------|--|--|----------|
| | | | 1. Respondente possui formação (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado) em PLE/PLA? | 2. Respondente possui experiência em ensino de PLE/PLA? | 3. Há curso de Letras: PLE/PLA na instituição? | 4. Há quantos anos existe o curso de Letras: PLE/PLA na instituição? | 5. A instituição é Posto Aplicador do Celpe-Bras? | 6. Há pós-graduação stricto sensu no curso de Letras da IES? | 7. Há linha de pesquisa voltada para PLE/PLA no curso de Letras da IES? | 8. Há um centro de idiomas na IES? | 9. O centro de idiomas oferta cursos de PLE/PLA? | 10. Quantos alunos de PLE/PLA o centro de idiomas atende por semestre? | |
| SUL | 1 | UFSC | | X | | | | X | X | X | X | X | 50 |
| | 2 | UFPEL | | | X | | | | X | X | X | X | |
| | 3 | UFMS | X | X | | | | X | X | | | | |
| | 4 | UFCSA | | X | | | | X | | | X | X | |
| | 5 | FURG | | | X | 1 | | | | | X | X | |
| | 6 | UFPR | | X | | | | X | X | X | X | X | 301-400 |
| | 7 | UFFS | | | X | 4 | | X | X | | | | |
| | 8 | UNILA | X | X | X | 5 | X | X | | | | | |
| | 9 | UTFPR | | X | | | | | | X | X | | |
| | 10 | UNIPAMPA | | X | | | | X | X | X | X | | |
| | 11 | UFRGS | X | X | | | | X | X | X | X | X | 201-300 |
| TOTAIS: | | SIM | 3 | 9 | 3 | | | 6 | 8 | 5 | 8 | 8 | |
| | | NÃO | 8 | 2 | 8 | | | 5 | 3 | 6 | 3 | 3 | |
| SUDESTE | 12 | UNIRIO | | | | | | | | | | | |
| | 13 | UFU | | X | | | | | X | | X | | |
| | 14 | UNIFESP | | | | | | | X | | | | |
| | 15 | UFRRJ | | X | | | | | | | | | |
| | 16 | UFLA | | X | | | | | | | X | | 51-100 |
| | 17 | UFSCar | X | X | | | | X | X | X | | | 50 |
| | 18 | UFVIM | | | | | | | | | X | X | 50 |
| | 19 | UNIFEI | | X | | | | | | | | | 50 |
| | 20 | UF RJ | X | X | X | 30 | X | X | X | X | X | X | 51-100 |
| | 21 | UFMG | X | X | | | | X | X | X | X | X | 51-100 |
| | 22 | UFV | | X | X | 4 | | X | X | | X | X | 51-100 |
| | 23 | UFF | X | X | | | | X | X | X | X | X | 50 |
| | 24 | UFOP | X | X | | | | | X | | X | X | 50 |
| 25 | UFES | | | | | | | X | X | X | X | 50 | |
| 26 | UFJF | X | X | | | | | X | | X | X | 50 | |
| 27 | UFTM | X | X | | | | | X | | X | | | |
| 28 | UFSJ | | X | | | | | X | | X | X | 50 | |
| 29 | UNIFAL | | | | | | | X | X | | | | |
| 30 | UFABC | | X | | | | | | | | | | |
| TOTAIS: | | SIM | 7 | 14 | 2 | | | 4 | 13 | 5 | 12 | 9 | |
| | | NÃO | 12 | 5 | 17 | | | 15 | 6 | 14 | 7 | 10 | |
| CENTRO-OESTE | 31 | UFMS | | | | | | | X | | | X | |
| | 32 | UFMT | | X | | | | | X | | X | X | 51-100 |
| | 33 | UFGD | | | | | | | X | | X | | 50 (EAI) |
| | 34 | UFG | X | X | | | | | X | | X | X | 50 |
| | 35 | UnB | X | X | X | 16 | X | X | X | X | X | X | 201-300 |
| TOTAIS: | | SIM | 2 | 3 | 1 | | | 1 | 5 | 1 | 4 | 4 | |
| | | NÃO | 3 | 2 | 4 | | | 4 | 0 | 4 | 1 | 1 | |

Fonte: Relatórios do NG do Programa IsF.

Quadro 2 - Resumo dos resultados sobre 10 itens do questionário de mapeamento da situação do português para estrangeiros - regiões Norte, Nordeste e totais nacionais

| REGIÃO | | INSTITUIÇÃO | PERGUNTAS | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------|-------------|---|---|--|--|---|--|---|------------------------------------|--|--|---------|
| | | | 1. Respondente possui formação (Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado) em PLE/PLA? | 2. Respondente possui experiência em ensino de PLE/PLA? | 3. Há curso de Letras: PLE/PLA na instituição? | 4. Há quantos anos existe o curso de Letras: PLE/PLA na instituição? | 5. A instituição é Posto Aplicador do Celpe-Bras? | 6. Há pós-graduação stricto sensu no curso de Letras da IES? | 7. Há linha de pesquisa voltada para PLE/PLA no curso de Letras da IES? | 8. Há um centro de idiomas na IES? | 9. O centro de idiomas oferta cursos de PLE/PLA? | 10. Quantos alunos de PLE/PLA o centro de idiomas atende por semestre? | |
| NORTE | 36 | UFOPA | | | | | | | X | | | | |
| | 37 | UFT | | | | | | X | | | | | |
| | 38 | UNIR | X | X | | | | X | X | | | | |
| | 39 | UFAC | | | | | | X | | | | | |
| | 40 | UFAM | | X | | | | X | X | X | X | X | 50 |
| | 41 | UFPA | | X | | | | X | X | | X | X | 50 |
| | 42 | UNIFAP | | X | | | | X | | | X | X | 50 |
| | 43 | UFRR | | X | | | | X | X | | X | X | 50 |
| | 44 | UFRA | | | | | | | | | | | |
| | 45 | UNIFESSPA | | | | | | | X | | | | |
| TOTAIS: | SIM | | 1 | 5 | 0 | | | 4 | 8 | 2 | 4 | 4 | |
| | NÃO | | 9 | 5 | 10 | | | 6 | 2 | 8 | 6 | 6 | |
| NORDESTE | 46 | UFRB | X | X | X | 5 | | | | | | | |
| | 47 | UFCA | | | | | | | | | X | | |
| | 48 | UFRN | X | X | | | | X | X | X | X | X | |
| | 49 | UNIVASF | | | | | | | | | X | | |
| | 50 | UFRPE | | | | | | | | | X | | |
| | 51 | UFS | | | X | 10 | X | X | X | X | X | X | 50 |
| | 52 | UFPI | | | | | | X | | | X | | |
| | 53 | UFAL | | | | | | X | | | X | | |
| | 54 | UNILAB | | X | X | 2 | | | | | X | X | 51-100 |
| | 55 | UFCG | | | | | | X | | | X | | |
| | 56 | UFSB | X | X | | | | | | | X | | |
| | 57 | UFERSA | | | | | | | | | | | |
| | 58 | UFPB | | | | | X | X | X | X | X | | |
| | 59 | UFBA | | X | X | 6 | X | X | X | X | X | X | 101-200 |
| | 60 | UFC | | X | | | | X | | | X | | |
| 61 | UFPE | X | X | | | X | X | | | X | X | 51-100 | |
| 62 | UFOB | | | | | | | | | | | | |
| 63 | UFMA | | | | | | | X | | X | | | |
| TOTAIS: | SIM | | 4 | 7 | 4 | | | 4 | 10 | 4 | 15 | 5 | |
| | NÃO | | 14 | 11 | 14 | | | 14 | 8 | 14 | 3 | 13 | |
| PANORAMA NACIONAL - PLE/PLA | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAIS: | SIM | | 17 | 38 | 10 | | | 19 | 44 | 17 | 43 | 30 | |
| | NÃO | | 46 | 25 | 53 | | | 44 | 19 | 46 | 20 | 33 | |

Fonte: Relatórios do NG do Programa IsF.

Dos resultados apresentados nos quadros 1 e 2, podemos depreender que:

1. os representantes do IsF-Português apresentam mais experiência do que formação especificamente na área;
2. os especialistas se concentram primordialmente nas regiões Sul e Sudeste;
3. há poucos cursos de formação em PLE/PLA no Brasil;
4. é necessário ampliar os Postos Aplicadores do Exame Celpe-Bras entre as universidades federais, permitindo amplo acesso ao exame;
5. apesar de haver cursos de pós-graduação em Letras nas IES consultadas, poucas delas tem linhas de pesquisa voltadas para PE;
6. apesar de haver Centros de Idiomas na maioria delas, nem todos ofertam cursos de PE.

Apesar de não ter sido informado nos quadros, o estudo demonstrou que há a oferta de cursos de PE como cursos de extensão não organizados em Centros de Línguas. O Núcleo Gestor tinha um interesse específico sobre a existência de um Centro de Línguas, sobretudo porque esse espaço de ensino-aprendizagem de idiomas foi, desde o início, considerado peça-chave para a implementação da 3ª ação prevista no Programa IsF-Português: aulas presenciais de PE para estrangeiros, como base para o acolhimento em programas de mobilidade no processo de internacionalização. Outro ponto analisado no estudo foi o perfil dos alunos dos cursos de PE dos Centros de Línguas, sendo a maior demanda na região por parte de alunos de outros programas e convênios de graduação, alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e alunos estrangeiros da comunidade externa. Essas informações sobre quem são os alunos que

procuram cursos de português são importantes para o adequado direcionamento das políticas linguísticas nessa área, de forma que se possa atender a um público real, em suas necessidades reais de uso do idioma. Atualmente, com o crescente processo de imigração, a demanda por estes cursos tem aumentado a ponto de extrapolar a capacidade de atendimento pelos Centros de Línguas, podendo ser auxiliada pelos Núcleos de Línguas (NucLi) do Programa IsF.

Sobre cursos de formação de professores de PE no Ensino Superior, ainda há muito poucos no Brasil, demonstrando a necessidade de investimento na área. É um dado relevante para o Ministério da Educação, para a Secretaria de Educação Superior e, em especial, para o Programa IsF-Português, pois há uma premente necessidade de investimento em políticas de formação de mão de obra qualificada nessa área, já que, sem a devida valorização e consequente investimento na promoção e divulgação da língua portuguesa no cenário internacional, o processo de internacionalização acadêmica das nossas IES não será adequadamente implementado, correndo o risco de se perder em uma “internacionalização de mão única”. O objetivo do Programa IsF sempre foi o de permitir uma internacionalização em via dupla, ampliando espaços de ensino-aprendizagem de vários idiomas estrangeiros no Brasil, mas também permitindo que os estrangeiros tenham acesso à língua portuguesa do Brasil e à cultura brasileira. Nessa visão, a ideia é propiciar que os alunos dos Cursos de Letras possam ter a prática de ensinar idiomas estrangeiros em contexto universitário, mas que possam também ser auxiliados por professores estrangeiros nas IES brasileiras, permitindo interlocução cultural e, dessa forma, também fomentar a reciprocidade do envio de estudantes e de professores brasileiros para ensinarem a língua portuguesa do Brasil em instituições estrangeiras como contrapartida³.

Na questão de pesquisa na área, os grupos de pesquisadores ainda se encontram muito centralizados nas regiões Sul e Sudeste, demonstrando a necessidade de se estimular o desenvolvimento da pesquisa na área de PE nas IES, seja através de fomento à criação de linhas de pesquisa específicas dessa área nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, seja através de outras ações que possam favorecer a pesquisa acadêmica.

A produção de material didático de PE pelas universidades federais é outro aspecto relevante que o estudo identificou. A maioria das IES afirmou produzir material didático para uso próprio. Entretanto, ao se verificar a possibilidade de compartilhamento desse material, percebeu-se que não haveria condições de fazê-lo nacionalmente, pois necessitariam passar por um amplo processo de revisão e adequação aos parâmetros de publicação exigidos pelo MEC. Poucas IES se dedicam à produção de material com acesso on-line. Esse dado é relevante porque os materiais on-line são os que favorecem uma utilização em âmbito nacional e internacional, podendo servir de apoio aos estudantes estrangeiros antes mesmo de chegarem ao Brasil e de ingressarem nas IES brasileiras.

Esse levantamento, corroborado pelas sugestões dadas por uma equipe de 10 especialistas de universidades federais, auxiliou o NG a desenhar um plano estratégico para implementação de ações que alavancassem os esforços da área de português para estrangeiros no Brasil, como trataremos nos próximos tópicos.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e o IsF-Português

Um instrumento que tem assumido papel protagonista para as políticas linguísticas do Estado brasileiro é o Celpe-Bras.

Diversos especialistas já avaliaram esse e outros impactos positivos do exame que, desde sua origem, demonstra vocação para a internacionalização da língua portuguesa, tendo sua criação sido impulsionada por demandas relativas ao estabelecimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul), “a mais abrangente iniciativa de integração regional da América Latina, surgida no contexto da redemocratização e reaproximação dos países da região ao final da década de 80.”⁴ Segundo Scaramucci (2006, p. 271),

não se pode deixar de reconhecer que esse objetivo foi impulsionado, em grande parte, pelo plano de integração Mercosul. (...) E havia também o reconhecimento de seu potencial (re)direcionador do ensino/aprendizagem de PLE/L2, uma vez que esse ensino ainda se pauta, em grande parte, em abordagens com foco na forma e não no uso da linguagem.

Além disso, em 2018, o exame completou 20 anos e, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵, responsável pela aplicação do Celpe-Bras desde 2009, nos últimos oito anos o exame teve mais de 68 mil participantes.

No desenho das ações a serem implementadas pelo NG no Programa IsF-Português era consenso, entre os especialistas da área, que seria necessário haver uma maior articulação entre o Ministério das Relações Exteriores (MRE) com a Secretaria de Educação Superior (SESu) no Ministério de Educação (MEC) e o Inep. Isso porque esses setores eram responsáveis pelas principais ações envolvendo o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, a saber: o exame Celpe-Bras e o Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G). Graças ao empenho e ao compromisso de especialistas da área, o Celpe-Bras manteve-se vivo e operante ao longo de várias gestões governamentais. O PEC-G, iniciado na época da ditadura no Brasil, permitiu que milhares de estudantes

provenientes, principalmente, de países da América Latina e da África tivessem a oportunidade de realizar seus estudos no Ensino Superior nas universidades brasileiras. Uma das ações importantes para permitir uma maior interlocução foi a SESu ter conseguido um assento no Comitê Técnico Científico do exame Celpe-Bras. A participação efetiva da presidência do Programa auxiliou a coordenar uma ação de ampliação de Centros Aplicadores do exame no processo de credenciamento das universidades federais, ampliando assim a capilarização de acesso ao teste no país. Isso se deveu ao fato de a presidência do INEP autorizar as universidades federais se credenciar como Centros Aplicadores do exame ao se comprometerem em ofertar português para estrangeiros pelo Programa IsF quando de seu credenciamento ao Programa em 2017 pelo edital 28/2017.

Portanto, o mapeamento de quais universidades federais eram Postos Aplicadores Credenciados do Celpe-Bras no ano de implantação do Programa IsF- Português apresentava-se como uma ação realmente estratégica para o Programa e para toda a área de PE. O mapeamento revelou que, no país, havia 19 Centros Aplicadores do exame, sendo a região Sul com o maior número (6). Se compararmos com os dados atualizados do INEP relativos ao ano de 2018,⁶ esse número passa para 34, sendo hoje a região Sudeste com o maior número (11). O crescimento de postos aplicadores pode ser verificado na Tabela 1:

Tabela 1 - Postos aplicadores Celpe-Bras nas universidades federais

| Região | Número de Postos Aplicadores Celpe-Bras em 2015 (mapeamento realizado nas universidades federais) | Número de Postos Aplicadores em 2018 (após edital de credenciamento das universidades federais ao IsF) |
|---------------|--|---|
| Norte | 4 | 5 |
| Nordeste | 4 | 7 |
| Centro-Oeste | 1 | 2 |
| Sudeste | 4 | 11 |
| Sul | 6 | 9 |
| Total | 19 | 34 |

Fonte: Dados do NG e do site do INEP.⁷

Vale lembrar que esses dados se referem às universidades federais, pois na época do mapeamento, só as federais podiam participar do Programa e a ampliação da rede de aplicação do Celpe-Bras só foi permitida para o credenciamento das federais. Entretanto, o exame Celpe-Bras também é aplicado em universidades estaduais e em algumas privadas no Brasil e também no exterior, onde o número de postos é muito maior do que no Brasil.

Pode-se notar que, no que diz respeito ao credenciamento de Postos Aplicadores do único certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente no Brasil, ainda há muito a ser realizado se quisermos ampliar esse número e, com ele, o potencial de alcance da língua portuguesa. Sabemos, entretanto, que as dificuldades encontradas são complexas e demandam muita articulação entre os setores governamentais, que por conta da constante mudança de gestores, acaba por não permitir a continuidade das ações e das propostas realizadas em gestões anteriores.

Como pode se perceber, as dificuldades que envolvem o processo de credenciamento dos Postos Aplicadores do exame podem estar sendo ultrapassadas graças à participação ativa de vários agentes ligados à área de PE, incluindo o Programa IsF-Português. Em abril de 2019, o INEP anunciou que

O exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) terá mais postos aplicadores em 2019. Atualmente, há uma demanda de credenciamento de 33 instituições brasileiras vinculadas ao Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e 48 no exterior, esse esforço de credenciamento concentrado praticamente dobrará o número de postos aplicadores credenciados, ampliando o alcance dessa política no ano de 2019. Está ainda prevista a implementação de melhorias na execução do exame, tanto em relação a sua logística de aplicação como aos aspectos pedagógicos.⁸

A ampliação do acesso ao exame tem sido, sem dúvida, uma importante conquista que contribuirá para o fortalecimento de toda a área de PE e para a projeção da língua portuguesa do Brasil.

A oferta de cursos de português para estrangeiros (PE) pelo IsF-Português

Apesar do Programa IsF-Português estar em processo de estruturação, algumas ações importantes já foram encaminhadas a fim de minimizar os pontos críticos identificados durante o mapeamento. Um deles é sobre a oferta de cursos para a comunidade. Como o programa lança um edital anual contendo de 8 a 9 ofertas, em um calendário fixo nacional, as IES podem participar das ofertas conforme suas necessidades e condições de manutenção das ações. No ano de 2014, iniciaram-se as ações de planejamento do IsF-Português, no ano de 2015 e 2016 foram

muitas articulações entre os setores governamentais e as IES, mas foi somente após o recredenciamento das universidades federais e o credenciamento das universidades estaduais/municipal que as ações efetivamente passam a acontecer nas instituições. O planejamento das ações, das 63 universidades federais, a oferta de cursos PE, de forma sistematizada, ocorria em 30 delas. Note-se o crescimento da participação a partir do (re)credenciamento na Tabela 2:

Tabela 2 - Resultado do credenciamento para composição dos NuLis nas universidades federais e estaduais/municipal incluindo a oferta de PE

| Idioma | Federais | Estaduais/Municipais | Total |
|---------------|-----------------|-----------------------------|--------------|
| Português | 48 | 12 | 60 |

Fonte: Dados do NG.

Importante apontar que do resultado geral de 80 universidades participantes, sendo 58 universidades federais, 21 estaduais e 1 municipal, 60 delas se credenciaram para ofertar o Português para Estrangeiros. Isso se deveu a algumas condições impostas pelos editais, a saber:

1. a IES que desejasse ofertar um idioma estrangeiro além do inglês, deveria, obrigatoriamente, ofertar português para estrangeiros;
2. a universidade federal que desejasse se tornar centro aplicador do exame Celpe-Bras deveria, obrigatoriamente, se comprometer em participar das ofertas de PE pelo Programa IsF.

Ao se credenciar, as IES tinham que indicar o número de professores (alunos de Letras) que atuariam no IsF-Português como professores. O número total foi de 65 professores para atuar no Programa.

Somente após o (re)credenciamento que as ofertas dos cursos passam a ocorrer de forma sistematizada. A Tabela 3, a seguir, mostra o número de ofertas de turmas presenciais de PE nos NuLi das IES durante os anos de 2017 e 2018:

Tabela 3 - Número de ofertas de vagas e de inscritos em turmas presenciais de PE por ano

| Ofertas de cursos presenciais | 2017 | 2018 | Total |
|--------------------------------------|-------------|-------------|--------------|
| Vagas ofertadas | 1.806 | 7.353 | 9.159 |
| Vagas Inscritos | 662 | 1.359 | 2.021 |

Fonte: Sistema IsF Gestão.

Com o intuito de diagnosticar como as IES avançaram na implementação da oferta de PE no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras, foi realizado um levantamento junto aos coordenadores IsF-Português, por meio de um formulário on-line, nos meses de maio e junho de 2018. Os resultados obtidos com esse levantamento subsidiaram um estudo pelo Núcleo Gestor para a proposição de estratégias e ações para o IsF-Português.

O instrumento de coleta de informações foi proposto considerando o impacto do IsF-Português na implementação de ações locais nas IES brasileiras, sendo que em algumas o IsF-Português poderá fomentar a proposição de inserção da área de PE e em outras vai contribuir para a consolidação e avanço de ações já inicializadas.

Assim, o instrumento foi composto por questões de respostas abertas e de respostas fechadas, que foram respondidas por 47 IES (do total de 62 IES credenciadas naquele momento). Foram obtidas 53 respostas, sendo que em algumas instituições o

instrumento foi respondido tanto pelo coordenador de PE quanto pelo coordenador geral dos NuCLis.

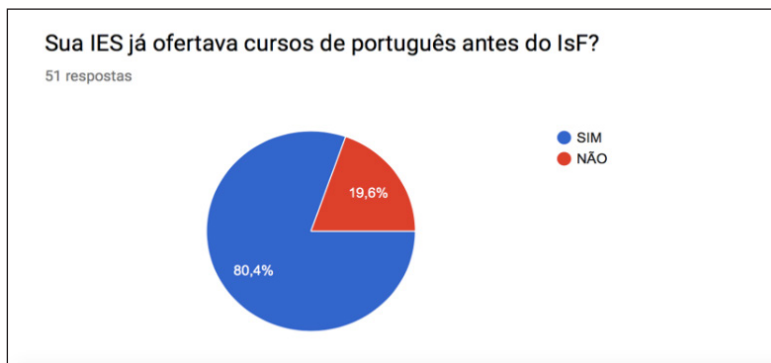
Esse relatório foi organizado em subseções, de modo a contemplar todos os pontos levantados pelo instrumento, além de uma seção dedicada às considerações finais.

Os resultados serão apresentados por meio do agrupamento das respostas que dizem respeito aos seguintes pontos: oferta de cursos de PE e do componente de formação de professores de PE, impacto das ações do IsF-Português nos cursos de Letras, perfil e preparação dos professores dos cursos ofertados pelo IsF-Português e ações em nível nacional para o IsF-Português.

Oferta de cursos de PE e do componente de formação de professores de PE⁹

O Gráfico 1 mostra que aproximadamente 80% das IES já ofertavam cursos de PE antes da criação do NuCLi, viabilizado pelo IsF, enquanto 20% não ofertava.

Gráfico 1 - Oferta de Cursos de PE antes do IsF



Fonte: Dados do NG.

Em relação à oferta do componente de formação de professores de PE temos um quadro bem diferente da oferta de cursos diretos para os estrangeiros, conforme observa-se no Gráfico 2, que mostra que apenas 39,2%¹⁰ das IES já ofertavam formação de professores antes da adesão ao IsF-Português. Isso aponta que embora a maioria das IES já tivesse oferta de cursos de PE no âmbito da extensão, ou seja, para o atendimento da comunidade interna e externa, esta demanda de ensino não tem gerado espaço de formação de professores. Se a demanda de alunos que precisam aprender português existe e é crescente, conforme temos acompanhado pelas investigações e noticiários, é preciso que as IES atendam também a demanda de formação de professores para dar aulas para esses estrangeiros.

Gráfico 2 - Oferta do componente de formação de professores de PLE



Fonte: Dados do NG.

Para que os resultados desse levantamento sirvam também de parâmetro para futuras ações pelo Núcleo Gestor, no Quadro 3, que segue, apresentamos o panorama das IES e da relação entre oferta de cursos de PE e oferta de componente de formação de professores de PE.

Quadro 3 - Oferta de cursos de PE e de formação de professores de PE pelas IES participantes do IsF-Português

| IES | Sua IES já ofertava cursos de português antes do IsF? | Havia oferta de formação de professores de PLE em sua IES antes da adesão ao IsF-Português? |
|--|---|---|
| UFRA, UFMT, UFAC, UFC, UFPel, UFTM, UFS, UFPE, UFMA, UNIFAP, UNIFEI, UFSJ, UFPA, UEG, UFFS, UFOP, UFES, UFPI, UFCSPA | Sim | Não |
| UFRPE, UEM, UFLA, FURG, UFRRJ, UFAL, UFMS, UNILAB | Não | Não |
| UTFPR, UNICAMP, UFU, UEL, UFMG, UEPB, UNESP, UFRGS, UFSC, UNIPAMPA, UEFS, UFAM, UnB, UFF, UFV, UFSM, UNILA, UFJF, UFPB, UFPR | Sim | Sim |

Fonte: Dados do NG.

Partindo, então, da experiência das IES que já ofertavam o componente de formação de professores, as repostas ao questionário permitiram verificar de que forma essa formação vem sendo oportunizada, dentre as quais destacaram-se a formação por meio da participação em:

- disciplinas obrigatórias na graduação (Ensino de PLE/L2, Pesquisa em PLE/L2, Metodologia de Ensino de Português Língua Estrangeira, Estágio Supervisionado de Português Língua Estrangeira, Ensino de Português como Língua Adicional, Português como língua estrangeira);
- disciplinas eletivas na graduação (Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional, Linguística e Ensino de Português como Língua Adicional, Leitura e Escrita

Acadêmica em Português como Língua Adicional, Estágio de docência em Português como Língua Adicional, Tópicos Especiais em Língua Portuguesa);

- disciplinas optativas na graduação (Metodologia de Ensino de PLE, Ensino de Gêneros Acadêmicos, Projetos de Leitura e de Produção de Textos);
- disciplinas especiais na graduação;
- disciplinas na pós-graduação;
- projetos/programas de extensão;
- grupo de pesquisa;
- licenciatura em PLE / PL2.

É importante registrar que, em 2018, o Brasil contava com quatro cursos de licenciatura em PE, ofertados pela UnB, UFBA, Unicamp e Unila. Nos demais cursos, a formação em PE é contemplada no currículo por meio de disciplinas ou por atividades extracurriculares, o que oportuniza essa formação a uma parcela pequena dos professores que estão sendo formados no Brasil para atuarem no ensino de línguas. Com isso, os resultados ratificam que a porcentagem de 39,2, apontada no Gráfico 2, ainda revela uma oferta de formação de professores de PE bastante restrita, necessitando de expansão.

Na próxima subseção, serão apresentados resultados do impacto do IsF- Português nas IES no que diz respeito à inserção do componente de formação do professor de PLE nos cursos de Letras no Brasil.

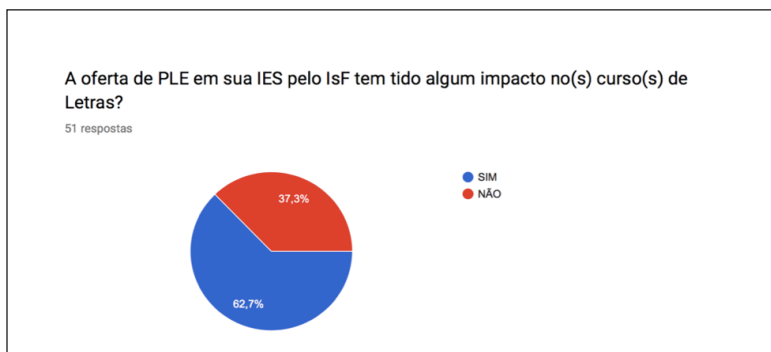
Impacto das ações do IsF-Português nos cursos de Letras

Faz-se importante ressaltar que investigar o impacto das ações do IsF nos cursos de Letras pode se constituir um objeto para todos os idiomas, haja vista que o programa objetiva (Brasil, 2017, p. 17):

propiciar a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, a capacitação em idiomas estrangeiros de estudantes, professores e corpo técnico- administrativo das instituições de ensino superior (IES), bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

Nesta perspectiva, os resultados obtidos pelo levantamento feito pelo IsF-Português mostram que, em 63% das IES participantes, o IsF-Português tem tido algum impacto no(s) curso(s) de Letras, conforme a percepção dos respondentes demonstrada no Gráfico 3:

Gráfico 3 - Oferta do componente de formação de professores de PLE



Fonte: Dados do NG.

Quando questionados acerca do tipo de impacto, os coordenadores apontaram que a adesão ao IsF-Português em suas IES tem promovido:

1. reflexão sobre a inserção da área de PE nos currículos dos cursos de letras;
2. oferta de curso/disciplina para os futuros professores na graduação, (principalmente como disciplina optativa);
3. discussão acerca da implantação de uma licenciatura em PE;
4. maior interesse por parte dos alunos em relação ao ensino de PE, o que tem evidenciado para os professores da licenciatura em letras/português a necessidade de formação na área;
5. fortalecimento das licenciaturas, criando espaços aos licenciados (observação, reflexão e atuação).

Ao observar esse movimento nos cursos de Letras, identificamos o potencial do IsF-Português para alavancar a área de PE nas IES brasileiras. Os números do Gráfico 3 apontam a necessidade do programa continuar trabalhando junto aos coordenadores para verificar como as IES que já apresentam esse movimento, uma porcentagem considerável (62,7%), podem contribuir com as demais.

Essa ampliação será necessária já que a maioria das IES ainda não contempla o componente de formação de professores de PE. Essa lacuna na formação é ratificada pelos resultados que serão apresentados a seguir com foco no perfil dos professores dos cursos ofertados pelo IsF-Português.

Perfil e preparação dos professores dos cursos ofertados pelo IsF-Português

A partir do levantamento, constata-se que os discentes dos cursos de Letras-Línguas Estrangeiras foram os mais interessados em atuar como professores no IsF-Português, conforme mostrado na Tabela 4, seguidos pelos graduandos em Letras-Português. O perfil do professor do IsF-Português relatado foi como segue:

Tabela 4 - Perfil dos professores IsF-Português

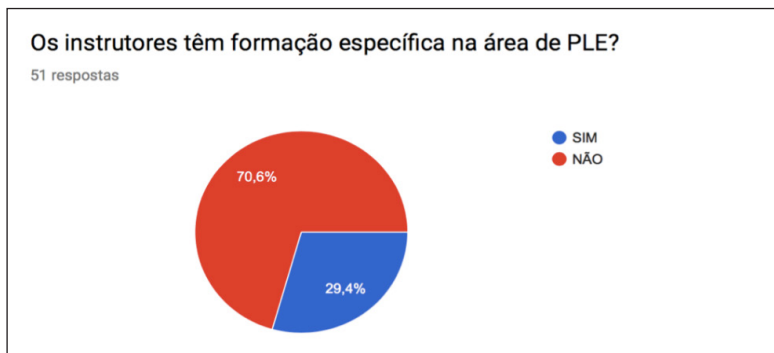
| Perfil dos professores IsF-Português | Nº |
|--|-----------|
| Graduando em Letras (Línguas Estrangeiras - LE) | 26 |
| Graduando em Letras (Português) | 16 |
| Graduando em licenciatura dupla (Português e LE) | 07 |
| Pós-graduando com pesquisa em ensino de PE | 07 |
| Graduando de licenciatura em PE/PL2 | 03 |
| Pós-graduando em Linguística Aplicada | 02 |
| Coordenadora pedagógica PE do NuLi | 01 |
| Professora doutora atuante da área | 01 |
| Pós-graduando com foco em tecnologias de ensino | 01 |

Fonte: Dados do NG.

Uma vez que a maioria dos professores são alunos da graduação, é de fundamental importância a contribuição do IsF-Português para a projeção de inserção do componente de formação nos cursos que ainda não o ofertam. Mesmo para aqueles que já tinham esse componente de formação antes da adesão ao IsF-Português, foi importante observar que eles apontaram a contribuição do IsF-Português no “fortalecimento das licenciaturas, criando espaços aos licenciados (observação, reflexão e atuação)”. Essa necessidade

é ratificada pelos números do Gráfico 4, que mostram que 70% dos professores que atuaram em 2018 no IsF-Português não tinham formação específica.

Gráfico 4 - Formação dos professores do IsF-Português em 2018



Fonte: Dados do NG.

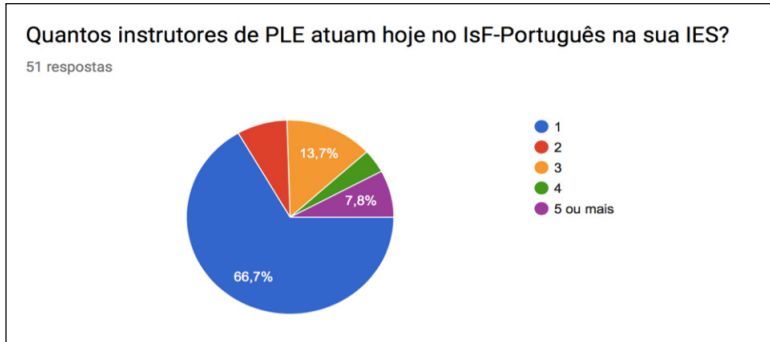
Para aqueles identificados no Gráfico 4, com formação específica, os caminhos oferecidos pelas IES, conforme já apresentado neste artigo, se convergem, tais como:

- disciplina(s) na graduação;
- participação em projetos e/ou grupos de pesquisa;
- participação em oficinas de formação;
- experiência no ensino de PE;
- pós-graduação (concluída ou em andamento) na área.

É importante também saber quantos professores estavam atuando nos NuLis das IES no momento da aplicação do instrumento, para uma ação imediata em sua formação.

Os números são apresentados a seguir, no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Número de professores do IsF-Português em 2018

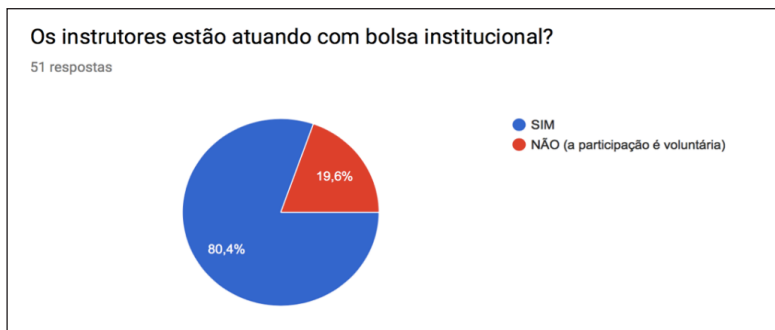


Fonte: Dados do NG.

Como identificado no Gráfico 5, a maioria das IES está implementando o IsF-Português com apenas 1 instrutor, o que é justificado logo a seguir, principalmente pela falta de bolsa para os professores de Português por parte do próprio programa.

Embora o Gráfico 6, a seguir, aponte que a maioria tem bolsa institucional (80,4%), essa porcentagem ratifica a atuação da maioria das IES com 1 instrutor. Esse tem sido um problema recorrente na oferta dos cursos de PLE e apontado em vários momentos pelos coordenadores quando responderam a este levantamento proposto pelo Núcleo Gestor do IsF. Quando os alunos têm bolsa, os coordenadores registraram que a obtenção das bolsas foi negociada diretamente com a reitoria, em outros casos com a Coordenação/Diretoria de Relações Internacionais e em outros, ainda, com a Pró-Reitoria de Extensão. Quando os professores não têm bolsa (19,6%), as coordenações do IsF-Português têm oferecido certificado de participação e alguns mencionaram que os professores não têm benefícios dessa natureza (bolsa, certificado e outros). Neste último caso, é preciso rever as ações dos NuCLis que não oferecem nenhum tipo de reconhecimento da participação do instrutor.

Gráfico 6 - Situação dos professores IsF-Português em relação à bolsa



Fonte: Dados do NG.

Aliada à formação do instrutor de PE, a questão da bolsa é outro ponto de fragilidade no IsF-Português e também nos outros idiomas, se comparados ao inglês. Mesmo com a busca de bolsas institucionais pela coordenação do IsF-Português, os valores ficam muito aquém das bolsas do inglês, o que cria um desequilíbrio dentro do programa. No caso do PE ainda fica mais complicado, já que o investimento no acolhimento e no acompanhamento aos estrangeiros que chegam às IES brasileiras tem sido destacado como alicerce da política linguística para a internacionalização do Ensino Superior.

Portanto, o levantamento feito pelo Núcleo Gestor procurou mapear as ações locais de formação dos professores, verificando que a ação mais apontada pelas coordenações foi a formação pedagógica nas 4 horas semanais como atividade exigida do instrutor participante do IsF, conforme resumido a seguir:

Tabela 5 - Ações de formação dos professores IsF-Português

| Ações de formação dos professores IsF-Português | Nº de IES |
|--|------------------|
| Formação nas 4 horas semanais do IsF-Português | 26 |
| Orientação esporádica agendada conforme as necessidades | 14 |
| Participação em projeto de pesquisa | 1 |
| Projeto de extensão | 1 |
| Curso de extensão e orientações de acordo com as demandas do curso | 1 |
| Disciplinas na graduação | 1 |
| Não tem sido feita nenhuma ação específica para isso | 3 |

Fonte: Dados do NG.

Pode-se notar que a maioria das IES mantém a formação dentro do escopo do programa, algumas apresentam mais dificuldade na manutenção da formação semanal, indicada como adequada pelo NG (14 IES), e 3 IES indicaram que não faziam a formação. Neste último caso, ao cruzarmos os dados com a Tabela 4, constatamos que a formação não acontecia, pois os professores eram os próprios especialistas ou então os coordenadores, cuja formação em PE também se apresentou como limitada no levantamento feito pelo NG.

Do diagnóstico para as ações futuras

Os resultados obtidos a partir do mapeamento realizado em 2014/2015 e do levantamento de dados junto aos coordenadores IsF-Português em 2018 apontaram que, para potencializar o IsF-Português, seria importante que o Núcleo Gestor considerasse os pontos que seguem:

- necessidade urgente de ações que promovam a formação de coordenadores e professores na área de PE;

- revisão da proposta de bolsas para todos os professores do programa;
- proposição de mudanças no sistema de gestão para atender ao processo de inscrição dos estrangeiros;
- revisão do calendário do isf-português para flexibilização das ofertas de modo a atender às demandas desse idioma, já que o PE apresenta necessidades de atendimento diferentes dos demais idiomas;
- incentivo ao aumento das propostas para ampliação do catálogo de cursos de PE;
- estímulo e divulgação do uso das ferramentas disponíveis para a comunicação e o compartilhamento de experiências entre os coordenadores;
- preparação de material didático para cursos on-line que possam atender aos estrangeiros antes mesmo de sua chegada ao Brasil;
- divulgação e orientação sobre o uso das ferramentas disponíveis para a formação/preparação dos professores.

Em termos de sistema de gestão, a equipe técnica do IsF atuou rapidamente, implementando mudanças para atender ao processo de inscrição dos estrangeiros nos cursos presenciais, além de flexibilizar as ofertas de cursos concomitantes para o atendimento aos estrangeiros candidatos ao Programa PEC-G, uma vez que a carga horária para esses cursos é bem mais alta do que os cursos regulares previstos até então pelo IsF. Logo no início de 2019, essas mudanças já estavam em funcionamento.

A preparação de um material didático a ser compartilhado nacional e internacionalmente já está em fase de finalização, o CEPI¹¹ – IsF, o que deverá contar também com ampla participação dos especialistas de PE e de Educação a Distância das IES que o adotarem para adequação às realidades locais.

Ao longo de 2019, o IsF-Português avançou, principalmente, nas iniciativas de formação de professores e de coordenadores de PE, propondo oficinas a serem realizadas em diferentes regiões do Brasil. A proposta de circular pelo Brasil foi muito bem recebida pelos NuCLis, além da formação proporcionada também às comunidades locais, incluindo estudantes de graduação e de pós-graduação. Cada oficina tem proporcionado espaço para a participação em quatro minicursos, sempre ministrados por coordenadores IsF-Português. Até a finalização deste capítulo foram realizadas três oficinas, nas seguintes IES: Universidade Estadual de Londrina – UEL (maio/junho 2019), Universidade Federal de Goiás – UFG (julho/2019) e Universidade Federal do Amazonas – UFAM (setembro/2019). A quarta e última oficina do ano de 2019 já está prevista e organizada para outubro/2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Dentre as temáticas abordadas, tem merecido destaque: o planejamento de cursos como espaço teórico-reflexivo e como plano de ação do fazer pedagógico do professor, a avaliação como orientadora do ensino e da aprendizagem na sala de aula de PE, a abordagem intercultural no ensino de PE, a elaboração e análise de material didático, o uso de novas tecnologias para o ensino de PE, o ensino de português para contextos específicos (língua de acolhimento e falantes de espanhol), letramento acadêmico para a integração de alunos estrangeiros no ensino superior brasileiro, aspectos para o ensino de leitura e produção de textos em PE, variação linguístico-cultural no ensino de PE para políticas públicas e o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva intercultural das comunidades indígenas do Amazonas.

A experiência com as oficinas 2019 tem fomentado estudos e discussões acerca da oferta de cursos de extensão, de atualização e de especialização a distância com foco na formação de professores de PE. Os cursos estão sendo planejados de modo a oferecer

diferentes trilhas aos participantes, considerando a realidade da área de PE hoje, que congrega professores de PE com diferentes trajetórias de formação, desde conhecimento da língua portuguesa por ser falante nativo (sem formação pedagógica), passando pela formação de nível superior em áreas diversas do conhecimento, até a formação em Letras (Português e/ou Língua Estrangeira). A demanda para um espaço de formação a distância é emergente e poderá atender não somente aos brasileiros que almejam formação na área de PE, como também professores que já atuam no exterior e estão ávidos por atualização profissional. Uma parceria com o MRE seria bastante oportuna, com o intuito de promover formação para os professores dos Centros Culturais Brasileiros e outras entidades vinculadas às embaixadas brasileiras no exterior. Essa formação está sendo prevista com parte de carga horária prática *in loco*, de modo a envolver os especialistas da área de PE de diferentes instituições do Brasil e do exterior.

A possibilidade de mobilidade entre os estudantes de diferentes IES, podendo ofertar cursos de PE como parte prática de seu curso de formação a distância, também tem se mostrado com um alto potencial de fomento para ações no âmbito do IsF-Português.

Desse modo, o NG avalia que o IsF-Português tem tido um impacto positivo na área de PE, além de ter servido como mola propulsora de ideias e ações para outros idiomas no âmbito do programa. As possibilidades de parcerias com outros idiomas do programa, como o espanhol, o francês, o italiano, por exemplo, têm mostrado a importância de políticas linguísticas que contemplem tanto as LE como a língua portuguesa na internacionalização do ensino superior brasileiro.

Considerações finais

Além das demandas que são passíveis de serem geridas pelo Núcleo Gestor, os coordenadores também se manifestaram sobre a urgência na contratação de professores efetivos de PE nas universidades brasileiras.

É importante registrar que o Programa IsF-Português está em processo de estruturação e suas ações ainda não foram plenamente implementadas. Trata-se de uma proposta de fortalecimento da área de PE para que se possa, inclusive, atingir um balanceamento no processo de internacionalização. O Programa trabalha em rede e em âmbito nacional de modo a atender às demandas de todas as IES credenciadas ao programa. Para um desenvolvimento equânime da área, é desejável, por exemplo, que um número maior de IES ofereça cursos de PE, que mais materiais possam ser produzidos e compartilhados em rede, de forma a permitir e fortalecer o trabalho dos especialistas. A formação de profissionais para a área deve ser foco central desse processo, pois é na formação que muitos materiais podem ser avaliados e desenvolvidos, muitos cursos podem ser ofertados, resultantes da parte prática dessa formação.

A divulgação e publicização dos dados sobre o crescimento da área no Brasil também deve ser compromisso da rede de especialistas desta área no Programa IsF, conforme procuramos fazer neste capítulo. O interesse do ensino do português do Brasil tem aumentado significativamente, aumento esse vinculado a motivações econômicas, culturais, educacionais, profissionais, de diáspora, dentre outras. Isso incluiria articular as inúmeras ações realizadas em diferentes instituições que oferecem o ensino de PE em outros países com o IsF-Português e o Letras sem Fronteiras, em resposta à crescente demanda pela oferta do nosso idioma, possibilitando a profissionalização de nossos estudantes de Letras para esta realidade.

Notas

- ¹ Cf. *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras* (Editora UFMG, 2017).
- ² Como o objetivo deste trabalho é descrever as ações do Programa e seus avanços, adotaremos a descrição de Português para Estrangeiros (PE), respeitando a decisão tomada pelos próprios especialistas, em 2018, devido ao escopo das ações do Programa IsF-Português. Vale ressaltar que no momento do mapeamento ainda utilizávamos Português Língua Estrangeira/Português Língua Adicional (PLE/PLA), pois ainda não havia esse o entendimento do grupo de que o termo mais neutro devesse ser PE.
- ³ Uma experiência piloto já foi implementada com o Programa Letras sem Fronteiras, em dois momentos de parceria com instituições estadunidense e canadense. Resultados desse piloto serão abordados e discutidos no quarto livro do Programa, referente às ações do Núcleo Gestor.
- ⁴ Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2018/postos_aplicadores_celpe-bras2018.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-brasil>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ⁸ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/celpe-bras-tera-ampliacao-no-numero-de-postos-aplicadores-em-2019/21206. Acesso em: 10 fev. 2015.
- ⁹ No formulário, ainda, foi usada a descrição Português Língua Estrangeira (PLE).
- ¹⁰ Considerando que representantes de 47 instituições, de 62 credenciadas no IsF, responderam ao questionário. Essa porcentagem aumenta se inferirmos que as IES que não responderam é justamente porque ainda estavam com dificuldade de implementar qualquer ação na área de PE, inclusive a formação de professores.
- ¹¹ O Curso CEPI – Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio – é um curso on-line, com tutoria, que foi idealizado e é gerenciado pelas especialistas de PE Margarete Schlatter e Gabriela Bulla, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que cederam a estrutura do material e seu conteúdo para ser adequado e compartilhado em nível nacional com as IES credenciadas ao Programa IsF.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação - PNE*. Brasília: MEC, 2012.

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*, Brasília, 17 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programas e ações da SESu/MEC*. Brasília: SESu/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Estruturação do Programa Português sem Fronteiras - SESu/MEC*. (Inédito).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.

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.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL. LÍNGUA(S) E POVOS: UNIDADE E DIVERSIDADE. João Pessoa: Ideia, 2006. p. 270-276.

ALESSANDRA PAOLA CARAMORI
DENISE ABREU-E-LIMA
MICHELLE ANDRESSA ALVARENGA DE SOUZA

O ITALIANO NO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Caminhos e perspectivas

Embora o Brasil esteja entre os países com o maior número de descendentes de italianos no mundo, a quantidade de instituições que ensinam a língua italiana em âmbito universitário não é proporcional a essa herança linguístico-cultural. Se considerarmos o número de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, mais de 2.500, segundo o Censo da Educação Superior de 2018 (Brasil, 2019, p. 7), a licenciatura em língua italiana está presente em muito poucas, aproximadamente 20, que se concentram nas regiões Sudeste e Sul, exceto por duas delas que se localizam na região Nordeste. Esta distribuição desigual estaria justificada historicamente pelo fato de que as regiões onde está grande parte dessas instituições são as mesmas para onde se dirigiu o maior número de imigrantes italianos durante os dois grandes períodos de fluxo migratório, o do final do século XIX e o de meados do século XX. Observe-mos, porém, que, nos tempos atuais, os fatores motivadores em ascensão para o estudo da língua italiana no mundo, e também no Brasil, estão cada vez mais ligados às questões de trabalho e de estudo, fatores esses que apontam para a possibilidade do

incremento da difusão do ensino da língua italiana para todo o nosso vasto território nacional.

Tendo como princípios norteadores a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada dos professores de língua estrangeira e o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica, o governo brasileiro instituiu o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Portarias n^{os} 973/2014 e 30/2016), oferecendo aos discentes, docentes e funcionários das Universidades Públicas, cursos gratuitos de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, japonês, inglês, italiano e português para estrangeiros), além de se comprometer com a formação de novos profissionais de idiomas para atuar na internacionalização das IES.

Nosso objetivo neste texto é apresentar o Programa Idiomas sem Fronteiras - Italiano, doravante denominado IsF-Italiano, a criação e o desenvolvimento das ações e quais os resultados alcançados até o momento, especificando a parceria com a Embaixada da Itália e as modalidades de cursos oferecidos: presenciais e a distância, explanando sobre a elaboração do catálogo de cursos, a orientação pedagógica on-line e a criação de uma rede de especialistas.

A parceria da Embaixada Italiana

A expansão do até então existente Programa Inglês sem Fronteiras, criado em 2012, que tinha como foco somente um idioma estrangeiro, para a oferta de vários idiomas aconteceu quando os parceiros internacionais começaram a se interessar em participar do IsF. A embaixada da Itália foi um dos parceiros que buscou articular, em 2015, junto ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Superior (SESu), uma atuação mais próxima das IES participantes e responsáveis pelas ações do Programa IsF.

Entretanto, apesar da parceria, foi somente com o recredenciamento das universidades federais e credenciamento das universidades estaduais pelos editais realizados em 2017 que a formação de Núcleos de Língua (NucLi) IsF multilíngues pode ser efetivada. O NG, não só por defender o multilinguismo, compreendia que muitos estudantes universitários brasileiros que buscavam, nos programas de mobilidade acadêmica, especialmente no Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), acesso às universidades no exterior em países de língua não inglesa, não conseguiam se inserir totalmente na realidade cultural, científica e educacional sem conhecer o idioma local. Esse posicionamento de oferta multilíngue também seria reforçado com as regras estabelecidas pelos editais de (re) credenciamento das IES. Como apontam Abreu-e-Lima e Finardi (2019, p. 13):

Apesar de o CsF ter sido responsável pela criação de uma “agenda de internacionalização” nas universidades brasileiras (...) o IsF foi o maior responsável pela consolidação dessa agenda, por meio de ações como as propostas de políticas linguísticas institucionais para a internacionalização.

A Embaixada Italiana, ao constatar que um grande número de estudantes e pesquisadores do Programa CsF, entre os anos de 2012 e 2015 (que, no final, chegaram a cerca de 4.000), haviam escolhido as universidades italianas como destino dos seus estudos fora do país, e ter percebido a dificuldade de alunos brasileiros no acesso a cursos de italiano nas IES brasileiras, procurou a parte brasileira para assinarem, em agosto de 2015, um Memorando de Entendimento (MoU) para o incremento do ensino da língua italiana no Brasil. Este MoU foi organizado, então, com o objetivo de preparar os estudantes de graduação e pós-graduação para programas de intercâmbio na Itália e de colaborar com o processo

de internacionalização das universidades federais por meio do ensino desse idioma.

O Brasil representa para a Itália um importante parceiro também pelo interesse demonstrado pelos brasileiros pela língua e pela cultura italianas, que hoje não se restringe à comunidade de ítalo-descendentes. Segundo os dados do dossiê “Italiano nel mondo che cambia – 2018”, só no ano de 2018, quase 79.000 (Italia, 2018, p. 13) pessoas estudaram italiano no Brasil.

De acordo com os resultados do CsF, a embaixada italiana decidiu auxiliar a ampliação do acesso da comunidade acadêmica ao idioma italiano. Para esta ampliação, a Embaixada escolheu e passou a fomentar, a partir de 2016, a contratação e a manutenção de professores brasileiros, com formação universitária em língua italiana, em quatro universidades federais que não possuíam o curso de Letras-italiano. Foi dado o nome de Leitor Local a esse professor, diferenciando-o do Leitor do Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI), professor concursado na Itália para o ensino de língua italiana ou de línguas estrangeiras, que realiza provas específicas para se tornar leitor. As universidades escolhidas para receber o fomento da embaixada italiana foram e continuam sendo até a presente data: a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estas universidades, doravante chamadas universidades parceiras, foram escolhidas por dois motivos somatórios: primeiramente, porque foram as que enviaram um alto número de alunos para a Itália e, porque não ofertam curso de Letras-Italiano ou cursos de italiano em suas instituições, alinhando-se com o objetivo do governo italiano de ampliar a oferta de italiano no Brasil.

Formação do grupo de especialistas do IsF-Italiano

Em novembro de 2014, como trabalho organizado pela gestão do Programa IsF na SESu fala-se pela primeira vez em IsF-Italiano. O NG organiza um grupo de trabalho para cada um dos idiomas. Representantes das instituições de ensino superior federais, que ofertavam cursos de Letras-Italiano, foram chamados para compor uma comissão específica para o Italiano. Os representantes, especialistas de italiano indicados pelas respectivas reitorias, encontraram-se em Brasília para discutirem o cenário de ensino de italiano no Brasil, os desejos e as necessidades da área para serem implementados pelo programa. Estiveram presentes os representantes das dez universidades federais em que há cursos de Letras/Italiano: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Ceará (UFC), e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Após várias reuniões, presenciais e a distância, em setembro de 2015, houve a indicação do vice-presidente¹ do italiano para compor o Núcleo Gestor. O vice-presidente, conforme normativa do IsF, deve ser um especialista na área de ensino que tem a função de mediar as discussões e representar as necessidades e demandas da área entre o Núcleo Gestor e os Coordenadores Pedagógicos das universidades participantes, auxiliando-os na condução das atividades locais e encaminhando as ações propostas coletivamente. Deve priorizar também o uso dos canais de compartilhamento das informações, dos materiais, dos cursos para manter viva a rede entre os especialistas.

Por conta da parceria assinada com a embaixada da Itália, as primeiras responsabilidades assumidas pela vice-presidente do italiano foram: 1. organizar a equipe que selecionaria os leitores locais para atuar nas 4 IES; 2. Acompanhar e orientar pedagogicamente as ações executadas pelos leitores locais. Como a vice-presidente e os leitores locais encontravam-se em estados diferentes, essa orientação deveria acontecer via modalidade a distância. Para dar início ao programa, entre abril e junho de 2016, foram realizados processos seletivos a distância, com banca formada pela vice-presidente e outros dois representantes do IsF-Italiano, para então selecionar quatro professores recém-formados que assumiram os leitorados locais. A experiência dos processos seletivos a distância mostrou-se pioneira na área de italiano no Brasil e foi fundamental para iniciar a aproximação entre os especialistas. Novos processos seletivos a distância, com novas bancas, foram realizados entre março de 2018 e setembro de 2019, com novas contratações para as UFSM e UFV e para a renovação das professoras das UFPE e UFPA, permitindo articulação nacional do trabalho em rede entre os especialistas de italiano, na implementação de ações que fortalecessem o acesso do idioma pelas comunidades acadêmicas das IES credenciadas.

A orientação pedagógica a distância consiste em um percurso de formação continuada através do compartilhamento de textos teóricos, de materiais didáticos, de discussões na busca de soluções para questões didático-pedagógicas, realizado por meio da plataforma Moodle do programa, de e-mails, de reuniões semanais conjuntas via webconferência, de aplicativos e de redes sociais. Tais reuniões nacionais on-line, síncronas e assíncronas, entre as professoras das universidades parceiras, iniciaram em agosto de 2016 e são contínuas durante todo o ano, suspensas apenas durante o período dos recessos das universidades, buscando totalizar quatro horas de formação semanais indicadas pelo programa. A

atuação do Leitor Local também se assemelha a dos professores IsF de outros idiomas que recebiam bolsa CAPES – 20 horas por semana, sendo quatro delas para formação, 12 em sala de aula, em cumprimento à residência docente, e outras quatro para reuniões, acompanhamento dos alunos dos cursos, preparação de aula e de materiais didáticos.

As ações de formação envolvem levantamento de necessidades da comunidade acadêmica interessada no aprendizado do italiano, também, de *feedback* do público-alvo atendido para organização e reformatação ou reorganização das atividades a serem implementadas pelas professoras contratadas.

A cada nova oferta, os alunos dos cursos do IsF-Italiano das quatro universidades parceiras preenchem um formulário, apresentando seus dados pessoais e indicando quais foram as motivações que os levaram ao estudo da língua italiana. Ao final do mesmo, preenchem um novo questionário para sabermos até que ponto suas expectativas foram alcançadas. A partir dos *feedbacks* dos alunos, são elaborados novos cursos para o catálogo e reelaborados os já existentes, modificados os planos de aulas, testadas novas soluções para práticas pedagógicas e descartadas outras. Passados três anos desde o início do Programa IsF-Italiano, já é possível identificar o perfil de nosso estudante, ainda que ele varie um pouco de região para região. Geralmente, são jovens entre 18 e 25 anos que, em sua maioria, nunca estudaram italiano antes. Veem no estudo da língua italiana uma excelente oportunidade de enriquecimento acadêmico-cultural e que não poderiam ter tido acesso ao aprendizado da língua italiana se não fosse o Programa IsF-Italiano, seja porque este não existia em sua cidade, seja porque os cursos do IsF são gratuitos e os alunos não tinham condições financeiras para ter acesso ao idioma. Durante aproximadamente dois anos e meio só foram ofertados cursos de nível A1 e A2.² Somente a partir do último semestre de 2018, o Programa

IsF-Italiano começou a ofertar cursos de nível B1 nessas quatro universidades, pois já havia se formado quantitativo de pessoas suficiente para formação de turmas para este nível.

Cursos presenciais do IsF-Italiano

Com o aporte de recursos da embaixada às 4 universidade parceiras, 1.890 vagas foram oferecidas e preenchidas para os cursos de língua italiana do IsF-Italiano no período compreendido entre agosto de 2016 e dezembro de 2018 (vide Tabela 1). Note-se a demanda reprimida: há 9.371 inscritos para os cursos, mas 7.481 não puderam participar, pelo fato dessas IES não terem condições de ofertar mais vagas.

Tabela 1 - Ofertas por ano, número de vagas e inscrições distribuídas anualmente nas quatro IES fomentadas pela Embaixada da Itália

| 2016 (início em agosto) | | |
|--------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| IES | Soma das vagas | Soma dos inscritos |
| UFPA | 60 | 1.171 |
| UFPE | 60 | 908 |
| UFSM | 60 | 614 |
| UFV | 60 | 263 |
| Total 2016 | 240 | 2.956 |
| 2017 | | |
| IES | Soma das vagas | Soma dos inscritos |
| UFPA | 120 | 1.206 |
| UFPE | 135 | 1.116 |
| UFSM | 60 | 418 |
| UFV | 120 | 471 |
| Total 2017 | 435 | 3.211 |

| 2018 | | |
|-------------------------------------|----------------------|--------------------------|
| IES | Soma de vagas | Soma de inscritos |
| UFPA | 350 | 1.119 |
| UFPE | 375 | 1.012 |
| UFSM | 315 | 523 |
| UFV | 175 | 550 |
| Total 2018 | 1.215 | 3.204 |
| Total geral (de 2016 a 2018) | 1.890 | 9.371 |

Fonte: Dados obtidos pelo Sistema de Gestão – IsF.

Um dos maiores ganhos com a criação da figura do Leitor Local foi a abertura do campo de trabalho para os formados em língua italiana no Brasil. Muito embora o leitor não tenha o vínculo de um professor efetivo ou mesmo substituto da IES, ele está inserido no ambiente universitário, seja na figura de um professor visitante, como acontece na UFV, seja como aluno especial de um curso de pós-graduação, na UFPE e UFSM. É importante a criação desse vínculo com a universidade parceira para que o professor possa ser remunerado com uma bolsa. Se essa vinculação não acontece, como eventualmente ocorreu na UFPA, os valores repassados pela embaixada à universidade, que devem poder cobrir também taxas administrativas e impostos, vai impossibilitar que o leitor possa se manter o ano inteiro no programa. Mesmo com as soluções apresentadas, o NG percebeu que é necessária uma ação mais articulada entre as Relações Internacionais das Universidades, em termos de regras internas mais específicas, para permitir que os profissionais da área de línguas estrangeiras possam atuar em diferentes IES, com perfil adequado para recebimento de uma bolsa institucional ou paga pela Fundação da Instituição. Para que isso ocorra, é necessário que o Leitor Local possa ter uma vinculação formal com a IES.

Nas Instituições em que há curso de Letras em língua italiana, quem ministra as aulas no Programa IsF é um estudante de graduação ou pós-graduação de italiano, orientado pelo coordenador pedagógico, professor efetivo da universidade, especialista da língua italiana. Para participar do Programa IsF-Italiano, as IES tiveram que realizar todas as etapas concernentes ao processo de (re)cadastro: disponibilizar o banco de dados de sua comunidade (discentes, docentes e funcionários) no Sistema de gestão do IsF; definir e realizar o processo de seleção do(s) bolsista(s) do programa; definir as etapas de formação do(s) bolsista(s) selecionado(s) para atuar no programa; definir as formas de pagamento do(s) bolsista(s) com recursos da IES; submeter os programas dos cursos de língua italiana a serem ofertados na IES para validação do Núcleo Gestor do IsF; estabelecer quem poderia se candidatar às vagas do(s) curso(s) de língua italiana ofertado(s) via IsF-Italiano; divulgar e abrir as inscrições para o(s) curso(s) do IsF-Italiano e inserir no sistema os resultados dos alunos que realizaram o(s) curso(s).

Pelo resultado do (re)credenciamento, credenciaram-se ao IsF-Italiano 10 universidades federais e 3 estaduais, contando com a participação de 15 professores destinados a atuar no programa. Este resultado, somado às quatro IES fomentadas pelo governo italiano, apresentou como resultado final 17 universidades e 19 professores, contando com 13 coordenadores pedagógicos para orientação de seus trabalhos.

No 1º Encontro dos coordenadores IsF-Italiano, ocorrido em Brasília no primeiro semestre de 2016, os especialistas acordaram que o material didático de base para os cursos presenciais do IsF-Italiano seria o *Dire fare partire*, uma produção da Universidade de São Paulo sob a coordenação didática da Profa. Dra. Paola Bacin. A escolha foi justificada por se tratar de um conjunto de materiais didáticos, vídeos, apostilas e material multimídia, desenvolvido

especificamente para brasileiros e disponibilizado gratuitamente on-line na plataforma da USP. Cada coordenador, entretanto, teve autonomia para utilizá-lo ou não, fazer as adaptações que julgasse conveniente ou produzir o seu próprio material.

Importante mencionar que o Programa IsF promove a oferta de cursos em caráter nacional, buscando dar uniformidade às ações dos idiomas. Os cursos fazem parte de um catálogo de cursos do IsF-Italiano, elaborados colaborativamente pelos coordenadores e professores participantes do programa. Os cursos buscam habilitar o estudante à mobilidade acadêmica, através de uma abordagem comunicativa e de uma perspectiva intercultural, inserindo-o em diferentes contextos socioculturais, mas sobretudo no universo acadêmico. Os cursos, de nível A1, A2 e B1, que constam atualmente no catálogo do IsF-Italiano são:

- Introdução à língua e à cultura italianas para fins acadêmicos;
- Introdução à língua e à cultura italianas;
- Viajar e estudar na Itália 1;
- Viajar e estudar na Itália 2;
- Mobilidade acadêmica: como e onde estudar na Itália;
- *Suono italiano*: língua italiana e cultura musical italiana.

As universidades que ofertaram ao menos um curso presencial pelo IsF-Italiano com fomento próprio são: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Com seus próprios recursos, essas universidades ofereceram 995 vagas para os cursos de língua italiana do IsF-Italiano no período compreendido entre agosto de 2016 e dezembro de 2018. (vide Tabela 2). Note-se a demanda reprimida: 6.217 inscritos não puderam ter acesso aos cursos. Os dados consolidados da oferta de vagas e inscritos para por IES e por ano pode ser visto na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Ofertas por ano, número de vagas e inscrições distribuídas anualmente nas universidades credenciadas para oferta do IsF-Italiano

| 2016 | | |
|-------------------|-----------------------|---------------------------|
| IES | Soma das vagas | Soma dos inscritos |
| UFC | 40 | 670 |
| UFPR | 20 | 662 |
| UFSC | 20 | 489 |
| Total 2016 | 80 | 1.821 |
| 2017 | | |
| IES | Soma das vagas | Soma dos inscritos |
| UFC | 25 | 455 |
| UFES | 25 | 228 |
| UFJF | 40 | 208 |
| UFMG | 25 | 334 |
| UFPR | 25 | 397 |
| UFRJ | 25 | 491 |
| Unesp | 50 | 49 |
| Unioeste | 25 | 94 |
| Total 2017 | 240 | 2.256 |

| 2018 | | |
|-------------------------------------|---------------|-------------------|
| IES | Soma de vagas | Soma de inscritos |
| UFC | 100 | 159 |
| UFES | 25 | 175 |
| UFJF | 100 | 146 |
| UFMG | 125 | 776 |
| UFPR | 100 | 438 |
| UFRJ | 25 | 112 |
| Unesp | 50 | 47 |
| Unioeste | 100 | 162 |
| UEL | 25 | 91 |
| USP | 25 | 1.029 |
| Total 2018 | 675 | 3.135 |
| Total geral (de 2016 a 2018) | 995 | 7.212 |

Fonte: Dados obtidos pelo Sistema de Gestão – IsF.

Curso on-line de Italiano (ICoN)

Ficou acordado na parceria entre o Brasil e a Itália em 2015 que o governo italiano deveria, além de incrementar o ensino da língua italiana presencialmente, disponibilizar 1.000 logins de cursos on-line de uma instituição universitária italiana idônea. A instituição escolhida pela embaixada foi o Italian Culture on the Net (ICoN)³ – que é um consórcio de universidades italianas que, há 20 anos, busca promover a língua e a cultura italianas por meio da aprendizagem on-line.

Especialistas do ensino e da aprendizagem de língua italiana para estrangeiros do consórcio ICoN desenvolveram, especificamente para os estudantes brasileiros do IsF-Italiano, cursos de nível A1 (elementar 1) e A2 (elementar 2). Foram disponibilizados, no final do primeiro semestre de 2017, 248 logins para as quatro universidades fomentadas pelo governo italiano. Os cursos aconteceram entre setembro e dezembro de 2017, tiveram a duração de 16 semanas, com carga horária semanal de 6 horas, sendo 4 horas de estudo individual e duas horas de estudo na sala de aula virtual.

Temos consciência de que a evasão em cursos a distância é bastante alto, principalmente se não houver um preparo e acompanhamento específico para alunos de nível iniciante para lidar com a modalidade a distância. Isso já havia sido demonstrado no IsF-Inglês com o curso My English Online e também no IsF-Francês com o curso Français sans Frontières e no IsF-Alemão com o curso DUO. As razões para a evasão são múltiplas e várias ações devem ser empreendidas para auxiliar os alunos com suas dificuldades. A presença e acompanhamento da tutoria é uma delas. Entretanto, como cada idioma apresenta um contexto específico, até por conta da natureza dos cursos, o NG fez um levantamento junto aos alunos para verificar o perfil do aprendiz e suas condições de estudo. O que emergiu como perfil do aprendiz das universidades participantes na primeira edição dos cursos ICoN foi o de um estudante muito ocupado, cursando muitas disciplinas ou trabalhando, com muita dificuldade em acompanhar as aulas virtuais, e sem conhecimento prévio do que seja a complexa formação linguística na modalidade a distância. Foi então que a equipe responsável pela elaboração dos cursos ICoN preparou uma nova edição para os estudantes brasileiros, com um plano de ação mais flexível e diversificado em relação àquele de 2017. Levando em consideração o *feedback* dos estudantes e das professoras das universidades parceiras, foram aumentados os

tempos para a realização das atividades e diminuído o número de aulas virtuais.

Em uma segunda oferta, com duração de 15 semanas, houve também uma modificação no calendário: as aulas iniciaram em junho e terminaram em outubro de 2019, em uma tentativa de não sobrecarregar os alunos nos meses de novembro e dezembro, final do semestre no calendário acadêmico brasileiro. Para que pudesse vigorar esse novo calendário, houve uma pausa das aulas virtuais durante o mês de agosto, período de férias na Itália, e se intensificaram os encontros presenciais com as professoras das universidades parceiras. Nesta nova edição, outros 248 logins foram distribuídos igualmente para as mesmas 4 universidades, e além dos cursos dos níveis A1 (elementar 1) e A2 (elementar 2) foi acrescido um terceiro: o B1 (intermediário).

É importante ressaltar o papel exercido pelas professoras responsáveis pelos cursos ICoN para brasileiros, Elisa Bianchi e Chiara Rossi, que realizaram encontros formativos iniciais para as professoras IsF, via web, para explanação sobre o curso e suas funcionalidades e mantiveram um diálogo aberto durante todo o período das duas edições do curso. Essa formação possibilitou um momento importante de formação continuada para as professoras-leitoras dessas 4 universidades, motivando-as nesse processo formativo. Um aspecto importante a ser mencionado, desta vez para os alunos do curso, foi o acompanhamento e suporte ofertado pelas professoras IsF-Italiano das 4 universidades parceiras que realizaram nas duas edições dos cursos ICoN: *workshops* iniciais, para que os estudantes conhecessem e se familiarizassem com a plataforma de aprendizagem; monitoramento, como observadoras, da participação dos alunos nas atividades assíncronas e nas aulas virtuais e; realização de encontros presenciais com atividades didáticas variadas na intenção de sanar dúvidas e complementar o aprendizado. Até o fechamento deste livro, o curso em

sua segunda oferta não tinha sido finalizado, não temos, assim, resultados concretos sobre a conclusão, mas já podemos dizer que a modificação permitiu maior compreensão sobre o curso e o processo de se estudar a distância.

Rede de especialistas do IsF-Italiano

Outro impacto positivo do Programa IsF-Italiano foi a criação, a partir do compartilhamento de ideias do grupo de coordenadores do IsF-Italiano, de uma rede de especialistas em formação docente na área de italiano. O trabalho em rede iniciou-se já nos primeiros processos seletivos on-line, caminhou na criação e aperfeiçoamento dos cursos do catálogo, alinhou-se durante os quatro encontros presenciais de coordenadores, que aconteceram entre novembro de 2016 e agosto de 2019. Nesses encontros o grupo pode amadurecer e se organizar para apresentar um projeto para a embaixada italiana, o Corso di Aggiornamento in Didattica della Lingua Italiana LS. O curso, totalmente gratuito e on-line, foi pensado como um percurso de complementação teórica certificada aos professores em formação e formados que ministraram e ministram os cursos do IsF-Italiano. Com 60 horas de duração, no período de setembro a novembro de 2019, recebeu o aporte financeiro da embaixada italiana por meio de um edital aberto a projetos inovadores que buscassem a promoção da língua italiana através de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores de língua italiana.

Na área de língua italiana, a Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI), fundada por professores universitários de língua italiana em 1980, que tem, desde então, realizado ações que buscam o fortalecimento do ensino e da pesquisa na área da italiânica no Brasil e promovem o intercâmbio entre os seus sócios. É

um importante grupo e tem permitido que os especialistas possam se articular para ações políticas, pedagógicas e científicas. Raso (2006, p. 10, tradução nossa) já apontava que:

O Brasil é um país muito grande, o qual viajar é necessariamente difícil e caro. Se somarmos a isso a escassez de recursos que as instituições universitárias brasileiras dedicam ao intercâmbio entre professores e acadêmicos de vários lugares, temos uma primeira imagem das dificuldades que eles precisam enfrentar, conhecer pesquisadores italianos e criar projetos comuns.⁴

O Programa IsF-Italiano constitui-se, assim, mais um espaço para fortalecimento na área de ensino de italiano no Brasil e na complementação da formação de novos profissionais, já que seu foco está na internacionalização das IES. Acreditamos que, mesmo que ainda persistam muitas das dificuldades apresentadas acima para a construção de projetos comuns entre os pesquisadores de língua italiana, a partir da expansão do uso das tecnologias e de programas que incentivem e ampliem as trocas de saberes, como o IsF, conseguiremos ampliar o acesso ao idioma italiano no Brasil.

Considerações finais

O Programa Idiomas sem Fronteiras foi criado para suprir demandas específicas relacionadas às línguas estrangeiras dentro do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Considerando o ineditismo de um programa dessa dimensão no Brasil, já é possível perceber o processo de conscientização e conhecimento dos envolvidos, coordenadores, professores e alunos, sobre os objetivos do programa e de suas ações institucionais.

O que o IsF-Italiano se propõe é potencializar a troca de saberes e as experiências desta rede de especialistas de italiano através de uma ação continuada, planejada com objetivos comuns,

envolvendo todas Instituições de Ensino Superior que possuam o curso de Letras-Italiano. Realizar esse compartilhamento respeitando a autonomia de cada IES, buscando fortalecer a formação do aluno de Letras, professor do Programa IsF-Italiano, compartilhando ideias, cursos e materiais, com o aproveitamento máximo na utilização das novas tecnologias.

Percebe-se, ao longo deste capítulo, que o IsF pôde levar a teoria à prática e propiciou aos especialistas condições de conhecer a gestão, a articulação de ofertas, conforme a necessidade da instituição e de sua comunidade e se integrar com mais força não só na comunidade de especialistas de língua italiana como também na de outros idiomas participantes do programa. Percebemos que as dificuldades são semelhantes e que estamos todos juntos trabalhando em prol de uma mesma instituição ou de um mesmo objetivo. Compreendemos que o IsF não compete com outros programas ou com outros grupos e associações, nem com outros cursos ofertados pelos centros de línguas, mas dá força a eles, na medida em que permite aos especialistas que usem sua prática e seu trabalho acadêmico, no tripé do ensino-pesquisa-extensão, para articular as ações do IsF e complementar com o que já é feito. Há muito a ser realizado, ainda, para que o italiano possa ganhar força e ser ampliado para outras instituições, mas com as experiências relatadas temos a convicção de que o trabalho em rede pode alavancar as possibilidades de fortalecimento de nossas ações no Brasil.

Notas

- ¹ Com a Portaria nº 58/2015, houve a nomeação de Alessandra Paola Caramori para vice-presidente de língua italiana.
- ² Em conformidade com o Quadro Comum de Referência Europeu para proficiência em que classifica a proficiência em níveis: A1 e A2 para o equivalente ao nível de conhecimento básico do idioma, B1 e B2 para intermediário e C1 e C2 para avançado.
- ³ Disponível em: <http://www.icon-lingua.it/it/icon-idiomas-sem-fronteiras-italiano-pt>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- ⁴ “Il Brasile è un Paese molto ampio, in cui necessariamente gli spostamenti sono difficili e costosi. Se a ciò si aggiunge la scarsità di fondi che le istituzioni universitarie brasiliane dedicano agli scambi fra docenti e studiosi di varie sedi, si ha un primo quadro delle difficoltà che questi hanno per incontrarsi, incontrare i ricercatori italiani e costruire progetti comuni.”

Referências

ABREU-E-LIMA, D.; FINARDI, K. R. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do Programa Idiomas sem Fronteiras. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M.; VIDON, L. (org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes /PPGEL, 2019. v. 1, p. 13-28.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019.

CESTARO, J.; FINARDI, K. R. O ensino de italiano no Espírito Santo: um breve panorama do Núcleo de Línguas da UFES. *Revista de Italianística*, v. 36, p. 71-82, 2018.

ITALIA. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. *Italiano nel mondo che cambia – 2018*. Roma, 2018. Disponível em: https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2018/10/rapporto_2018_li.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

RASO, T. L’italianistica brasileira: alcune prospettive per la ricerca. *Revista de Italianística*, v. 13, p. 9-30, 2006.

Parte 3
MULTILINGUISTO E INTERNACIONALIZAÇÃO
NO ISF-ESPANHOL

MASSILIA MARIA LIRA DIAS
ISADORA VALENCISE GREGOLIN

INTERNACIONALIZAÇÃO E GESTÃO DE ESPANHOL/ LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ÂMBITO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Ao final do século XX, a dinâmica do processo de internacionalização tem estado um pouco mais presente nas universidades brasileiras: mobilidade e intercâmbio de professores, pesquisadores e estudantes, assinatura de convênios entre instituições, universidades e centros de pesquisa nacionais e estrangeiros etc. No entanto, o que tradicionalmente representava uma prática esporádica em muitas de nossas instituições de ensino superior, se transformou, em tempos recentes, em um processo comum e necessário de transformação institucional, que demanda uma estrutura acadêmica formal, com recursos financeiros e capital humano que permitam que essa seja uma atividade permanente e regulada e que perpassse os eixos fundamentais do sistema universitário (docência, pesquisa e extensão). A dinâmica desse processo requer, além dos pontos acima indicados, o planejamento, o desenho de estratégias a longo prazo e a colaboração/envolvimento da comunidade universitária nas ações propostas.

São várias as definições de internacionalização, porém, uma das que a descreve como o processo de integrar uma dimensão internacional e intercultural e/ou global nos objetivos, nas funções

de ensino, pesquisa e serviços da instituição é a de Knight (1994), que nos adverte sobre a necessidade de desenvolver um processo de incorporação da internacionalização às diversas ações que a universidade realiza. Nesse processo devem ser considerados aspectos como a internacionalização dos currículos formativos e da pesquisa, titulações internacionais, internacionalização em casa, certificação, classificações internacionais (*ranking*) de universidades, intercâmbio de experiências e boas práticas etc.

Dessa forma, podemos observar que a internacionalização perpassa todas as estruturas da instituição, permitindo a participação da comunidade acadêmica em redes globais de produção e de aplicação do conhecimento, integrando as dimensões territorial, regional e nacional à internacional, de forma complementar. Nesse contexto, a globalização das áreas profissionais demanda uma série de competências específicas de caráter holístico, criativo e inovador que incluem, entre elas, as competências comunicativas multilíngues e as de caráter intercultural, necessárias para responder com eficácia as demandas de uma sociedade globalizada e culturalmente diversa.

Nesse sentido, é importante pensar a internacionalização como uma política institucional de gestão que inclua a aprendizagem de línguas e culturas como elemento fundamental em todas as dimensões (intercâmbio acadêmico, cooperação internacional entre universidades, centros de pesquisa e organizações, uso das novas tecnologias da informação e comunicação, as certificações curriculares e reconhecimento de títulos e diplomas etc.), em que se manifesta o processo de internacionalização.

Nesse cenário, o multilinguismo e o ensino de línguas exercem um papel fundamental para o acesso à informação, à inclusão social e à democratização do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, o Programa Idiomas sem Fronteiras-Espanhol, passou a integrar, em 2016, o conjunto de idiomas

ofertados pelo programa, anteriormente centrado apenas na oferta de língua inglesa. O IsF-Espanhol surgiu como uma proposta de planificação estratégica efetiva para o desenvolvimento de uma política linguística orientada à promoção do espanhol no Brasil, mais especificamente, no interior do espaço universitário, administrada a partir da instituição universitária, com a premissa de fomentar a sinergia de linhas de trabalho, de tomada de decisões e a implementação de ações compartilhadas e concretas entre os professores de espanhol das IES, que passaram a integrar o programa, como coordenadores. No caso do espanhol, as condições da proposta determinaram uma complexidade significativa de gestão institucional (inexistência de financiamento para pagamento bolsa a professores e estudantes em formação, por exemplo) especialmente quando se busca integrar, em um programa, universidades com diferentes realidades, seja em razão de sua natureza administrativa: federal, institutos federais, estaduais, municipais, seja por suas diferenças regionais, ou ainda pela representatividade que assume a língua (no caso o espanhol) no âmbito da instituição. Geralmente, essa representatividade está condicionada por fatores como, por exemplo, o número de docentes de espanhol na instituição, de cursos de licenciatura/bacharelado no idioma, sua presença nas ações de extensão universitária e nos cursos de pós-graduação.

A vinculação das instituições universitárias brasileiras, que atuam na formação inicial de professores, com o Programa IsF-Espanhol, tem sido fundamental para expandir a cobertura de atividades linguísticas e culturais, fomentar o intercâmbio de práticas docentes entre os coordenadores do programa e, especialmente, entre os professores em formação que participam na residência docente. Além de potencializar os laços de cooperação (no âmbito da gestão, produção de materiais, organização de cursos etc.) entre instituições, docentes e professores em formação, o programa busca promover um trabalho coordenado de soluções

e respostas às mais diferentes questões e problemas relacionados à aprendizagem da língua (espanhol) e suas culturas em um ambiente acadêmico, à formação de professores de espanhol e ao papel que desempenha esse idioma nos processos de internacionalização das universidades.

Para Dandrea (2015), uma política para a promoção do espanhol no Brasil, segundo entendemos, deve ser interpretada em um macro contexto de internacionalização da educação superior, dinâmica ainda incipiente em algumas instituições de educação superior da América Latina e que – nas palavras de Oregioni e Piñeiro (2015) – convoca a universidade a exercer um duplo papel de *agente* e de *ator*¹: uma observação crucial para nosso trabalho, toda vez que sustentamos que o planejamento estratégico de programas e projetos se apresenta como uma das formas mais efetivas de contribuir com uma política linguística orientada à promoção do espanhol no Brasil.

Nesse sentido, o Programa Idiomas sem Fronteiras-Espanhol surgiu no âmbito do desenho de uma política linguística entendida, segundo Calvet (1996), como as decisões que correspondem aos estamentos de poder e que compõem no marco de desenvolvimento e planificação linguística, ações concretas, destinadas a implementar uma política para a internacionalização das universidades brasileiras, de acordo com as necessidades institucionais, definidas com ações e metas.

No entanto, apesar da inserção da língua espanhola no planejamento estratégico de um programa nacional pensado para a promoção do idioma no âmbito acadêmico, a ausência de recursos de custeio e capital que possam dar sustentabilidade às ações, de médio e longo prazo, desenvolvidas institucionalmente (por exemplo, o pagamento de bolsas a estudantes da residência docente que ministram os cursos presenciais e fazem o acompanhamento tutorial dos cursos on-line e demais ações pedagógicas, o pagamento de bolsas a

coordenadores pedagógicos, a ausência de exames de nivelamento (para os cursos) e de certificação, e ainda, a falta de materiais de suporte às boas práticas pedagógicas, o incentivo à mobilidade internacional, especialmente, dos professores em formação), são elementos que dificultam o desenvolvimento de uma política de internacionalização e de ações sistemáticas que promovam a aprendizagem do espanhol nas universidades brasileiras. Cabe destacar que, apesar de todas as dificuldades, 31 universidades ingressaram no programa, graças ao empenho e à determinação dos docentes.

Ações: articulação e integração de atividades no IsF-Espanhol

Nesse ponto, apresentaremos as ações concretas realizadas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras: Espanhol, que revelam uma articulação – entendida como uma competência necessária para a promoção da ação mediante canais internos, MEC e IES, e externos, agentes colaboradores – e uma integração – entendida como a intenção de promover um trabalho conjunto com os atores institucionais associados – como parâmetros de gestão aplicados a uma política de promoção do espanhol.

O ponto de partida do Programa Idiomas sem Fronteiras: Espanhol foi dado pela decisão do Núcleo Gestor do Programa de realizar uma oferta piloto, em 2016, com a oferta de um curso presencial de espanhol com fins específicos: Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola, de 16 horas, cujo desenho foi proposto por uma equipe de coordenadores e o programa analisado por todos os especialistas (docentes, coordenadores pedagógicos do programa) das IES vinculadas. A oferta foi idealizada com o propósito de atender as necessidades da instituição universitária, de examinar o alcance do programa nessas instituições, em

especial, a promoção do espanhol, o trabalho colaborativo e de articulação entre os coordenadores pedagógicos da área de espanhol e a gestão das tarefas em uma oferta de âmbito nacional.

Além dessas questões, a oferta estava condicionada a uma gestão político-administrativa, que pudesse dar suporte à oferta de um curso presencial com objetivos acadêmicos. Cabe destacar, que a participação das IES agregou a cultura de um trabalho colaborativo entre os atores, coordenadores do programa e coordenadores pedagógicos da área de espanhol designados pelas universidades e bolsistas – estudantes dos cursos de formação de professores, financiados com recursos da própria IES:

Tabela 1 - Oferta piloto do Espanhol, 2016

| Idioma | Curso presencial | Professores em residência docente | Especialistas do idioma nas IES | Universidades participantes | Inscrições |
|----------|------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|------------|
| Espanhol | 480 vagas | 24 | 40 | 31 | 1.421 |

Fonte: Dados do Sistema Gestão do IsF.

Considerando os fatores condicionantes dessa oferta piloto: ausência de recursos financeiros e de suporte para a produção de material didático para fins específicos, oferta reduzida de bolsas institucionais (a maioria dos coordenadores das IEs não conseguiram apoio em suas instituições que lhes permitissem ter um estudante bolsista para ministrar o curso), os dados revelaram um grande interesse da comunidade acadêmica pela aprendizagem do idioma, um esforço conjunto de coordenadores e gestores do programa para participar da oferta piloto e um considerável número de instituições federais que apostaram nessa oferta.

Além da oferta piloto, outra ação importante para respaldar a necessidade de planejamento de uma oferta sistemática para o espanhol no âmbito do programa, foi um questionário realizado em 2017, com estudantes de 37 universidades, que até essa data estavam vinculadas ao programa. A tomada de decisão para a aplicação desse questionário pautou-se na necessidade de coletar dados mais precisos em relação ao interesse dos estudantes universitários pela aprendizagem do idioma, no espaço universitário. Os dados coletados foram fundamentais para o planejamento das ações subseqüentes e da inserção do idioma, no conjunto das ofertas do programa. O espanhol passou a ter seu espaço de legitimação dentro do programa.

Cabe destacar, que esse questionário foi realizado no mesmo ano em que as universidades que integravam o programa foram convocadas a participar de um edital de credenciamento da SESu/MEC. Nesse processo, as instituições deveriam indicar os idiomas – alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, e português língua estrangeira/adicional –, que passariam a integrar os Núcleos de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras. Todas as IES que integravam o programa já participavam das ofertas do inglês. É importante esclarecer que, nesse processo, seriam as próprias IES que fomentariam as ações locais para os demais idiomas (bolsas para professores –residência docente), com exceção do japonês (a Fundação Japão financiou as ações do programa) como forma de garantir a sua participação na oferta nacional do programa.

Para a coleta de dados, foi proposto um questionário o qual se indagava o interesse dos sujeitos em aprender espanhol, se já possuíam algum nível de conhecimento do idioma, se desejavam aprender espanhol com apoio do programa, a modalidade de curso (a distância, presencial ou *b-learning*) que preferiam, além de indagar sobre o nível de língua e se os sujeitos possuíam algum

tipo de certificação internacional. Houve um total de 84.556 respondentes, de 37 universidades consultadas:

Tabela 2 - Questionário aplicado em 2017 sobre interesses pela aprendizagem do espanhol

| Resumo das respostas (%) | |
|--|---------------|
| 1. Com que finalidade você aprenderia a língua espanhola? (pode indicar mais de uma resposta) | Respostas (%) |
| Curiosidade | 28% |
| Intercâmbio | 58% |
| Motivos pessoais | 29% |
| Pesquisa acadêmica | 53% |
| Produção intelectual | 53% |
| Turismo | 35% |
| 2. Que modalidade de curso de espanhol você gostaria de fazer? | |
| Totalmente a distância | 32% |
| Totalmente presencial | 29% |
| Uma parte a distância e uma parte presencial | 39% |
| 3. Você já possui algum conhecimento prévio da língua espanhola? | |
| Não | 43% |
| Sim. Estudei espanhol entre 6 e 12 meses | 14% |
| Sim. Estudei espanhol por mais de 12 meses | 13% |
| Sim. Estudei espanhol por menos de 6 meses | 30% |
| 4. Você possui algum certificado internacional de proficiência na língua espanhola? | |
| Não | 99% |
| Sim | 1% |
| 4.1 Se sua resposta à questão anterior foi afirmativa, assinale o tipo de certificado que você possui: | |
| CELU - Certificado de Español Lengua y Uso | 16% |
| DELE - Diploma de Español Lengua Extranjera | 82% |
| SIELE - Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española | 2% |

| | |
|--|-----|
| 5. Você tem interesse em aprender espanhol pelo Programa Idiomas sem Fronteiras? | |
| Não | 3% |
| Sim | 97% |
| 6. Você teria interesse em realizar um exame em espanhol para saber seu nível de proficiência na língua? | |
| Não | 11% |
| Sim | 89% |

Fonte: Dados compilados pelas autoras.

Os resultados obtidos nos proporcionaram uma série de informações que podem ser interpretadas a partir de várias perspectivas. No entanto, para o enfoque que nos interessa, nesse artigo, os dados revelaram alguns pontos interessantes, entre os quais destacamos: quase a metade dos sujeitos nunca estudou espanhol e, para a maioria, o interesse em estudar a língua se deve a questões relacionadas à possibilidade de realizar um intercâmbio, de pesquisar e de publicar artigos científicos em língua espanhola. Esses dados sinalizaram a incorporação da internacionalização no espaço universitário e a necessidade de propor ações para a integração do espanhol, que possam romper com a hegemonia do inglês; sinalizam a necessidade de abordar políticas linguísticas que promovam a língua espanhola no espaço universitário e nos processos de internacionalização. Além disso, os dados também confirmam o interesse da comunidade acadêmica pela aprendizagem do espanhol para propósitos acadêmicos, objetivo principal dos cursos ofertados pelo IsF.

Em 2017, com o processo de credenciamento das instituições públicas de ensino superior ao programa (universidades federais, estaduais e institutos federais tecnológicos), um total de 39 instituições, 33 federais e 6 estaduais, passaram a ofertar a língua espanhola e integrar a oferta nacional de cursos do programa:

Tabela 3 - Resumo da oferta e inscrições/ano

| Ano | Vagas ofertadas | Inscrições | % demanda |
|---------------|------------------------|-------------------|------------------|
| 2016 | 480 | 1.421 | 296% |
| 2017 | 1.510 | 6.339 | 420% |
| 2018 | 2.975 | 7.674 | 258% |
| Totais | 4.965 | 15.434 | 311% |

Fonte: Dados compilados pelas autoras.

É importante observar nos dados apresentados que, no ano de 2017, a maioria das instituições passaram a participar da oferta, a partir dos meses de março/abril, em virtude dos prazos de publicação dos editais para seleção de bolsistas institucionais, disponibilizados nas IES e que pudessem contemplar estudantes para a residência docente do programa. Para o ano de 2018, observamos um aumento de quase 100% na quantidade de vagas ofertadas, em comparação com o ano anterior, considerando ainda que, nesses dados, não estão incluídas as ofertas de número 6 e 7.

Na tabela a seguir, destacamos os dados relativos à demanda por região geográfica e o número de vagas ofertadas, considerando os anos de 2016, 2017 e 2018 (39 universidades ofertaram turmas: 33 federais e 6 estaduais). Nesse cenário, observamos um progressivo crescimento do espanhol, apesar das decisões tomadas pelo governo federal, na esfera da educação básica, a partir da publicação da Medida Provisória do Ensino Médio e do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de uma política linguística marcadamente hegemônica, com a suspensão da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no ensino médio e a imposição da oferta obrigatória da língua inglesa, a partir da segunda etapa do ensino fundamental. Tal decisão impactou enormemente os cursos de formação inicial de professores de espanhol e demanda, no nosso entender, uma reflexão e uma discussão no

âmbito das universidades, a respeito da gestão de políticas linguísticas destinadas a pensar a manutenção da oferta do espanhol, na Educação Básica, a articulação regional e sua projeção na esfera internacional. As instituições universitárias cumprem um papel primordial nesse processo.

Tabela 4 - Resumo da oferta e inscrições por região geográfica

| Região | Vagas ofertadas | Inscrições | % demanda |
|---------------|-----------------|---------------|-------------|
| Centro-Oeste | 335 | 1.817 | 542% |
| Nordeste | 1.875 | 5.607 | 299% |
| Norte | 440 | 1.243 | 283% |
| Sudeste | 1.130 | 4.177 | 370% |
| Sul | 1.185 | 2.590 | 219% |
| Totais | 4.965 | 15.434 | 311% |

Fonte: Dados compilados pelas autoras.

Partindo da ótica de uma política linguística, o programa tem vinculado diferentes atores promovendo a participação efetiva das universidades na gestão dessa política, com características próprias. No entanto, à margem das discussões acadêmicas mais aprofundadas com respeito a essas políticas, o ensino e a aprendizagem do espanhol no Brasil têm buscado espaços de aprendizagem agonisticamente democráticos (Mouffe, 2013 *apud* Jordão; Martinez, 2015), que rompam com a concepção de língua como propriedade de países e povos específicos e fomentem um espaço o qual os conflitos entre as diferenças sejam produtivos e se encontrem formas de negociar esses conflitos e não apagá-los, silenciá-los; espaços os quais se reconheça a legitimidade de todos.

Nesse sentido, o Programa IsF-Espanhol busca promover a integração regional, por meio do contato com países de fala hispana, em favor do desenvolvimento mútuo e do intercâmbio de

experiências em torno ao ensino e à aprendizagem do idioma e, também, do fortalecimento das fronteiras geográficas, culturais e históricas, a exemplo dos acordos que estão sendo negociados com alguns países Latino-americanos. A experiência de alguns desses países no campo do ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira/adicional na produção de materiais e na formação de professores de E/LE, poderá contribuir com a sustentabilidade das ações do programa, ancoradas em um objetivo demarcado pelo caráter estritamente institucional, e, significativamente, diferenciado de propostas orientadas por outro tipo de desenvolvimento (o econômico, por exemplo). Fazemos referência a uma articulação necessariamente linguística pela conformação plurilíngue que exhibe o mundo hispano-falante e que promova a sustentabilidade de ações de cooperação do programa a longo prazo.

Para aqueles que contribuíram com o desenho e a execução de políticas públicas em matéria de internacionalização universitária, resulta imensamente gratificante observar os produtos e resultados materiais e a apropriação das ações implementadas, assim como os significativos impactos acadêmicos e institucionais alcançados por essas ações no âmbito de nossas universidades e que demandam a atuação de pesquisadores, professores e linguistas aplicados.

Nota

- ¹ A partir da distinção entre agente – cuja função essencial é promotora, orientada ao fomento da cooperação internacional – e a de ator – executor da ação; a autora indica que a universidade promove a internacionalização por meio de programas e projetos específicos e, ao mesmo tempo, torna-se a unidade executora dos citados programas e projetos (tradução nossa).

Referências

BARBIRATO, R.; TEIXEIRADA SILVA, V. L. (org.). *Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CALVET, L. J. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1996.

CORREA, D. (org.). *Política lingüística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DANDREA, F. *Tejiendo redes: diseño glotopolítico Institucional Español lenguas segunda y extranjera*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora; Universidad Nacional de Río Cuarto, 2015.

MONZÓN, M. Internacionalización de la educación superior. Análisis y acción: apuntes para el desarrollo de un modelo conceptual. In: ALBIZU, A. et al. *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Lanús: Editorial de la UNLa, 2014.

MOUFFE, C. *Agonistics: thinking the world politically*. London: Verso, 2013.

OREGIONI, M. S.; PIÑEIRO, F. Redes de producción y difusión de conocimiento: ¿un instrumento para orientar la internacionalización de la universidad argentina hacia Latinoamérica? In: ARAYA, J. (org.). *Aportes para los estudios sobre internacionalización de la educación superior en América del Sur*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2015.

ROCHA, C.; BRAGA, D.; CALDAS, R. (org.). *Políticas lingüísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SEBASTIÁN J. *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos, 2004.

VILLALBA, E.; SÁNCHEZ, E. D.; MUÑOZ, M. D. *Gestión de la internacionalización universitaria*. Buenos Aires: Tandil; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2014.

IRMA ALEJANDRA SOTO-WERSCHITZ
NORMA LÍRIO DE LEÃO JOSEPH
GASPERIM RAMALHO DE SOUZA

O ENSINO DE ELE NO PROGRAMA ISF NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reflexões sobre uma experiência em
um Núcleo de Línguas

Um breve panorama histórico do ensino de espanhol nas escolas no Brasil

No campo da linguística aplicada à aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, a língua espanhola tem relevância histórica no Brasil. O registro mais antigo que se tem sobre o ensino do espanhol no Brasil se remonta ao Collegio Inglez em 1827, no estado do Rio de Janeiro, depois, com a Reforma Capanema, seu ensino se espalhou para outras escolas brasileiras (Peçanha, 2017). No ano de 1919, ocorre a institucionalização desta língua no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925 (Paraquetto, 2009). Posteriormente, é assinado o primeiro decreto através da Lei nº 4.244/1942, que reconhece o espanhol como uma das línguas do ensino médio (Brasil, 1942), e, em 1958, um novo projeto de lei (nº 4.606/1958) colocou o ensino de espanhol nas mesmas bases do ensino de inglês. Em 1979, surge, em Niterói

(RJ), o ensino de espanhol nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (Paraquetto, 2009). Posteriormente, em 1983, foi criado o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e em 1995, o governo federal oficializou o uso do espanhol como segunda língua no país (Mendonça de Lima, 1996) na denominada “Lei do espanhol” – a Lei nº 11.161/2005 (Peçanha, 2017). Contudo, essa lei foi claramente insuficiente para a manutenção do ensino de espanhol como segunda língua, considerando a reforma do ensino médio em 2018 que privilegiou, exclusivamente, a língua inglesa como língua estrangeira oficial pertencente ao currículo brasileiro, desconsiderando a história e potencialidades da língua espanhola no mercado de trabalho e na formação acadêmica e cultural dos estudantes brasileiros (Fernández, 2005).

Ensino de espanhol nas universidades e sua contribuição para a internacionalização

Considerando as demandas crescentes por falantes de espanhol no mundo globalizado, especialmente, após a década de 90, somados à disseminação do espanhol com o advento da internet, as universidades ofertaram cursos de graduação, pós-graduação e extensão voltados para o ensino e aprendizagem de espanhol (Muñoz-Basols; Muñoz-Calvo; Suárez, 2014).

Ademais, o espanhol tornou-se um dos principais meios para a comunicação no comércio mundial, nas competições esportivas, no turismo, entre outros. Naturalmente, tudo isso passou a ser uma preocupação das universidades refletida em seu currículo (Alcón, 2011). O ensino de espanhol representou para as universidades a pretensão de se incorporar uma dimensão internacional e intercultural no contexto acadêmico (Aguilar-Castillo, 2017). Dessa forma, ele passou a ser reconhecido como ação estratégica

de internacionalização das universidades que presenciaram uma grande mobilidade acadêmica de seus alunos e passaram a receber imigrantes falantes nativos de espanhol (Alcón, 2011).

As universidades estão se conscientizando da importância do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como o espanhol, para diversos fins acadêmicos e culturais como estratégia de internacionalização. Dessa forma, as universidades têm se planejado para ofertar cursos específicos, atendendo aos objetivos supracitados, através de seus Núcleos de Línguas onde os alunos obtêm certificação referente a esses cursos. Ressaltamos que os cursos de espanhol oferecidos pelas universidades são um valor agregado para lograr a internacionalização (Alcón, 2011).

O ensino de espanhol na UFLA e sua relevância

Desde sua criação em 2009, o Departamento de Ciências Humanas (DCH), que anos depois se dividiria em DCH e Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), já não possuía uma graduação em espanhol, assim como hoje. Logo, tanto os alunos de Letras como os de outros cursos só tiveram acesso à aprendizagem de espanhol recentemente, com a implantação do Núcleo de Línguas na UFLA (NucLi), através da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) pela implementação do Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF) que ocorreu em 2013. Desde 2014, foram ministrados diversos cursos para centenas de alunos (de graduação brasileiros e estrangeiros, funcionários técnicos-administrativos e professores da universidade) através de aulas presenciais e virtuais.

O interesse pelo aprendizado da língua espanhola na UFLA está em franca expansão – o que se reflete claramente na alta demanda de matrículas em cada um dos cursos de espanhol acadêmico ministrados pelo NucLi-IsF especialmente nos anos de

2018 e 2019. Há várias razões que justificam o interesse nessa língua, por um lado, a internacionalização da própria universidade que promove eventos em que a língua está presente, por outro, a intensificação dos intercâmbios universitários para as universidades do México, Colômbia, Argentina e Espanha resultantes da parceria da UFLA com instituições renomadas daqueles países. Frisamos, em especial, o interesse de muitos alunos em fazer o doutorado em países onde o espanhol é falado.

A seguir apresentaremos uma visão do processo de ensino e aprendizagem subjacente ao planejamento das atividades implementadas nos cursos de espanhol.

A visão de ensino e aprendizagem, planejamento e execução das atividades

Primeiramente, é importante mencionar que, ao se planejar as atividades do curso, a professora (regente dos cursos) refletiu sobre sua própria condição discente, já que ela é mexicana e também é estudante de línguas estrangeiras, a saber, o português e inglês. Além disso, a sua experiência docente em outra área do conhecimento, a biologia, a fez repensar estratégias de ensino e aprendizagem que poderiam ser adaptadas para o ensino de ELE e a elaboração de atividades. Logo, rememorando suas experiências passadas como aluna e como professora de outra área do conhecimento, considerou que as atividades deveriam dar aos alunos chances de falar de suas vivências, experiências interdisciplinares e aprendizado colaborativo.

Para ministrar as aulas, a perspectiva adotada foi a de que o professor é um mediador do processo de aprendizagem, gerenciando interações e servindo de guia para as atividades, um supervisor do processo de aprendizagem e até mesmo um pesquisador

educacional, responsável por prover e trocar informações, baseadas na aprendizagem colaborativa com os alunos. Além disso, reconheceu-se a necessidade de se ter estratégias de aprendizagem instrucionais e motivacionais flexíveis e adaptáveis a cada grupo de alunos, visando uma relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem pautado na reflexão-ação (Díaz; Hernández, 2002).

Portanto, nas aulas de espanhol utilizou-se a metodologia de ensino orientada para processos de aprendizagem, que além de promover a aquisição de novos conhecimentos nos alunos, favorece o desenvolvimento de habilidades frequentemente necessárias para o desempenho profissional. Para planejar as atividades pedagógicas das aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), foi feita uma reflexão sobre vários aspectos, dentre eles: Qual é a melhor maneira de fazer o planejamento pedagógico de um curso de ELE? Como os aprendizes devem ser motivados? Como gerenciar uma sala de aula com diferentes níveis de conhecimento da língua espanhola? Qual metodologia e quais materiais usar? Como promover uma visão multicultural da língua espanhola?

Encontramos uma extensa bibliografia, útil para o ensino de cursos de ELE enquanto métodos de ensino da língua espanhola, materiais didáticos disponíveis e as estratégias utilizadas para ELE nas salas de aula presenciais e a distância. Naturalmente, não existe um manual sobre qual é a melhor maneira de planificar um curso ELE, mas considerou-se o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2006), o Quadro Teórico e Aplicado de Pesquisa Linguística (Gómez de Enterría, 2009), as estratégias de ensino do quadro espanhol – ELE (Llovet; Grötsch, 2011), as análises de conteúdo e fins específicos (Aguirre, 1998), o ensino de línguas a nível profissional e acadêmico (Rodríguez-Piñero, 2013) e competências-chave para a aprendizagem (Comisión Europea, 2006), além de materiais multimídia e autoaprendizagem (Vázquez, 2001) e para projetar o curso de espanhol para fins

profissionais e acadêmicos ELE, nível A1 e nível A2, o “Marco Común Europeo de Referencia para as Lenguas” (2002).

Desde a primeira aula, aplicou-se o método de ensino direto ou com o princípio fundamental de que a aprendizagem deve estar em contato com a língua espanhola, enfatizando a oralidade da língua (Alas, 2017). O uso da língua portuguesa foi utilizado pelos alunos só para expressar suas dúvidas quando não conseguiam expressá-las em espanhol. Como a língua nativa do professor é o espanhol americano (México), os alunos se familiarizaram com aspectos do espanhol neutro, considerando a variação cultural entre os países nos quais o espanhol é falado.

Diversas abordagens de ensino foram utilizadas. Primeiramente, a abordagem audiolingual foi usada para criar automatismos como uma prática intensiva de exercícios para o desenvolvimento da oralidade, apresentando aos alunos uma diversidade de sotaques que mostravam a variação intercultural da linguística espanhola. O aluno repetiu oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula para praticar e automatizar o conhecimento.

A abordagem audiovisual (Alas, 2017) foi utilizada para lidar com cada um dos conteúdos da aula, através de apresentações visuais em Power point e vídeos. Várias situações foram representadas, mostrando novamente, a variação intercultural da língua espanhola. Já a abordagem tradicional (Alas, 2017) foi usada para a compreensão de textos curtos escritos em espanhol, para entender ou significar o idioma e ampliar seu vocabulário em relação aos tópicos da sala de aula. No entanto, escolhemos um método de ensino flexível, em que o aluno mostrou que não é necessário saber 100% do significado das palavras, se não as palavras-chave e seu contexto, a fim de alcançar uma compreensão da linguagem e não uma tradução rígida dela. Uma vez imersos no contexto do assunto tratado em sala de aula, foram apresentados pequenos

textos incompletos para serem respondidos pelo estudante individualmente. Após essa prática, áudios em espanhol com sotaques diferentes foram colocados para que o aluno pudesse ouvir as respostas. As respostas do grupo foram revisadas, as diferenças entre as respostas foram discutidas enquanto eles praticavam sua expressão oral em espanhol, o áudio foi ouvido novamente para concluir a atividade. Também praticaram a elaboração de textos escritos de acordo com o conteúdo do tema tratado em sala de aula.

A comunicação especializada foi usada como uma frequência alternativa de funções linguísticas, para resolver a comunicação oral e escrita usando o espanhol em qualquer ambiente acadêmico, técnico e profissional, usando fatores sociodiscursivos, textuais, cognitivos, gramaticais e terminológicos (Rodríguez-Piñero, 2013; Alas, 2017). Esta abordagem de comunicação favoreceu a produção de enunciados linguísticos de acordo com as intenções e a situação da comunicação, incluindo as competências gramaticais e sociolinguísticas (Alas, 2017). No entanto, para alcançar este aprendizado com um propósito específico, também foi proporcionado aos alunos uma linguagem não profissional, a fim de mostrar as diferenças em seu uso para alcançar uma melhor imersão sociocultural do aluno e garantir o processo de comunicação em diferentes ambientes universitários. Desta forma, cumprimos uma das preocupações dos nossos alunos: diferenciar o uso da comunicação formal e informal.

Embora os alunos tenham sido orientados diretamente pelo professor, a dinâmica em sala de aula tentou aumentar a participação do aluno no processo de aprendizagem e vencer o bloqueio e/ou receios que normalmente impedem a comunicação em uma língua estrangeira. Portanto, uma atmosfera afetiva foi gerada para o aluno, mesclando um discurso dinâmico teórico e uma metodologia instrumental e acadêmica flexível que colocou o aluno como

centro do processo. Foram consideradas as mesmas metodologias de ensino e técnicas didáticas, para projetar o curso de espanhol para fins profissionais e acadêmicos ELE, nível A1 e nível A2.

É importante salientar que o nível dos cursos se relaciona diretamente com os níveis de proficiência (descritos no Quadro Comum Europeu) dos alunos da UFLA, que devido ao seu pouco contato com a língua espanhola, estavam em sua grande maioria nos níveis A1 e A2.

Cursos, conteúdos e atividades

A seguir apresentam-se os objetivos dos cursos ofertados:

1. Bem-vindo ao espanhol: Língua Internacional. Objetivo: Compreender e utilizar expressões familiares e cotidianas; expressar-se por meio de enunciados simples, em situações concretas do cotidiano e compreender conversações simples sobre temas habituais e cotidianos. Nível A1. 32 horas.
2. Espanhol para acolhimento. Objetivo: Desenvolver habilidades de comunicação e acolhimento voltadas para a orientação de estudantes hispano-falantes; respeitar e interatuar com as diferenças culturais presentes no âmbito da universidade. Nível A1. 32 horas.
3. Competências interculturais em contexto acadêmico de língua espanhola. Objetivo: Desenvolver competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas em língua espanhola, necessária à sua integração tanto no âmbito social quanto acadêmico em situações de comunicação com pessoas de culturas diferentes. 1 curso, nível A2, 32 horas e 2 cursos, nível A2, 16 horas cada um.

Abaixo apresentamos o conteúdo dos módulos dos cursos para facilitar o uso dos materiais e as atividades:

- Conteúdo - Módulo 1: introdução ao curso. Dinâmica e tema do curso, preocupações, diagnóstico e métodos de avaliação; origem do espanhol; espanhol no mundo e no Brasil; variação linguística da linguagem/conceituação do espanhol; rotina na sala de aula e vocabulário; ABC: fonética e fonologia do espanhol; semelhanças e diferenças entre a língua espanhola e portuguesa em termos de escrita e fonética. Dias da semana e meses do ano.
- Conteúdo - Módulo 2: artigos; gênero das palavras; sinais de pontuação; demonstrativos; preposições; cores; números.
- Conteúdo - Módulo 3: comunicação formal e informal; saudações e despedidas; pronomes; verbos ser, estar, chamar-se e ter; apresentações; idades; números; horários; profissões; nacionalidades; direções.
- Conteúdo - Módulo 4: a família, outros verbos, conjugação, hobbies e gostos.

Considerando a carga horária desses cursos, um total de 128 horas de ensino foram acumuladas. Cento e sessenta e nove alunos participaram dos cursos de espanhol, principalmente estudantes, mas também técnicos e professores da universidade. A maioria dos estudantes eram de nacionalidade brasileira, embora houvesse também alunos de vários países da África. O número de pedidos de inscrições, para o ano 2019, foi de 109 pessoas apenas no sistema de gestão utilizado pelo programa IsF. Contudo, outros alunos pediram à professora para frequentar o curso de espanhol, mesmo sem ter a possibilidade de obter um certificado, o que reflete o interesse dos alunos em estudar a língua e uma possível demanda de novas turmas.

Visto que nas salas de aula virtuais não há contato direto com o professor, o docente de espanhol fez a recopilação de vídeos e elaborou materiais para minimizar a distância entre o professor e o aluno. Ampliando as possibilidades de ensino, ela também criou vídeos para interagir com os alunos, fazendo a introdução ao curso, explicando os tópicos e colocando apresentações interativas em PowerPoint, para que o aluno pudesse acompanhar a apresentação audiovisual que também contou com exercícios auditivos e escritos para autoavaliação através da apresentação disponibilizada. Além disso, o professor orientou os alunos no auto-estudo desenvolvendo diretrizes específicas para cada atividade presencial ou on-line.

Sobre as avaliações, foram realizadas através de atividades diárias, tarefas práticas orais e escritas 75% de assistência, a prova oral e escrita, produção de vídeos para expressão oral e os exercícios no livro “Ejercicios de Español para Extranjeros 1” (Moreno, 2015) de espanhol iniciais, para a atribuição de tarefas diárias relacionadas com os tópicos abordados na classe.

Expectativas dos alunos para os cursos de espanhol: entre o presente o futuro

Considerando que partimos do conhecimento das necessidades do aluno e da turma em geral, para atender às suas expectativas ao longo do curso e pensando nos próximos, várias perguntas foram feitas diretamente, considerando sua motivação e experiência na aprendizagem de espanhol. Observamos as seguintes respostas:

- a) porque gostam da língua;
- b) querem fazer intercâmbio acadêmico em países onde o espanhol é falado;
- c) porque viajaram para países onde o espanhol é falado;

- d) estudou espanhol, antes, na escola;
- e) precisam ser mais proficientes em suas profissões;
- f) gostam de aprender idiomas.

Além disso, eles expressaram o que gostariam de fazer através da aprendizagem de espanhol:

- a) aprender;
- b) praticar;
- c) entender quando usar o espanhol formal e informal;
- d) falar sobre seus gostos;
- e) trocar informações básicas com outras pessoas;
- f) aprender sobre a cultura de outros países.

Esses resultados foram levados em consideração na forma como o curso foi conduzido e sendo adaptado durante sua realização. Eles também serviram para repensar as ofertas seguintes de novos cursos.

Reflexões dos alunos

No final de cada curso, para conhecer a percepção dos alunos sobre o professor e o curso todo, foram aplicados, a uma mostra de estudantes (43), questionários de avaliação com quatro perguntas:

1. Os materiais usados na sala de aula pelo professor despertaram seu interesse? Explique.
2. Você considera que o curso incluiu atividades que o ajudaram a desenvolver a compreensão, redação e comunicação oral da língua espanhola? Explique.
3. Você considera que a metodologia do professor foi adequada? Escreva suas sugestões.
4. Qual sua opinião geral sobre o curso?

Essas pesquisas foram respondidas, anonimamente, para que os alunos expressassem suas ideias livremente. Os resultados mostraram que 100% dos alunos consideraram que:

- a) os materiais usados na sala da aula despertaram seu interesse.
- b) o curso incluiu atividades que ajudaram na compreensão, redação e comunicação oral da língua espanhola.
- c) a metodologia do professor foi adequada.

Cada aluno justificou sua resposta para a quarta pergunta. Nas respostas foram recorrentes dizeres relacionados a: “aulas dinâmicas”, “interativas” e “didáticas”, trazendo “materiais de fácil acesso” e que “ajudaram na sua aprendizagem”. Eles avaliaram os cursos como muito bons, excelentes, de acordo com suas expectativas e melhores que suas expectativas. Quatorze estudantes colocaram que o curso foi curto, portanto, gostariam de cursos mais longos. Ademais, frisamos alguns comentários obtidos que evidenciam a aprendizagem significativa e motivadora por parte dos 43 alunos a quem os questionários foram aplicados. Alguns deles foram: “Já tinha feito espanhol no passado e desanimei. Retornando agora, percebi que posso continuar aprimorando o espanhol e o material teórico junto à prática em sala de aula foram importantes para despertar o meu interesse de continuar aprendendo a língua”; “O curso foi muito bom, proporcionou um bom aprendizado para todos que se dedicaram e a professora por ser nativa facilita na transmissão”; “Tomara que a gente possa dar continuidade no curso, pois desejo continuar aprendendo e o núcleo ofereceu uma grande oportunidade”; “Como pretendo viajar para um país de língua espanhola no próximo mês, o desenvolvimento do curso foi interessante para mim”; “Agradeço poder ter participado do curso, que para mim realmente foi muito bom e significativo, estou indo para Espanha em janeiro e agora sei falar o mínimo para me comunicar. Obrigada”; “Eu iniciei o curso algumas semanas após

a primeira aula, e mesmo tendo perdido as aulas introdutórias, absorvi bastante conteúdo e pude ter uma noção bem melhor do espanhol, passei a gostar muito mais do idioma. As aulas também me ajudaram a me comunicar com pessoas da Espanha, me dando mais segurança, além de melhorar minha pronúncia”; “O fato de a professora nos fornecerem um material feito por ela e específico para as aulas, foi muito bom, este material me ajudou a organizar o conteúdo estudado”; “Em resumo, é um curso que vale muito a pena ser feito e dar continuidade”; “A professora é excelente, fala muito bem e o tempo todo em espanhol, deixa toda turma à vontade”.

Algumas das sugestões dos estudantes para os cursos foram:

- a) “Ter mais aulas, cursos mais longos”;
- b) “Escrever mais redações, mesmo que simples para melhorar essa parte da escrita”;
- c) “É muito conteúdo para ser dado em pouco tempo”;
- d) “Minha sugestão é que o curso tenha duração maior do que quatro semanas, para que possamos abranger mais tópicos e ser ainda mais completo”;
- e) “Poderíamos fazer mais atividades em sala, como as de cantar e interagir com os colegas”;
- f) “Deveríamos, pelo menos superficialmente, conhecer mas tempos verbais e para isso, um maior tempo de curso”;
- g) “Mudar o horário do almoço para os fins da tarde”.

Algumas observações sobre a experiência dos alunos

Para conhecer o avanço dos alunos em sua aprendizagem, aplicou-se uma avaliação qualitativa mediante uma entrevista

em grupo (Rodríguez; Flores; Jiménez, 1996) a cada turma. Como resultado, observou-se o seguinte:

- a) Alguns alunos foram expostos pela primeira vez à língua espanhola e conseguiram apresentar um aumento na compreensão auditiva e escrita da língua;
- b) Alguns alunos não entenderam o espanhol na primeira aula, mas no final sentiram que podiam seguir o conteúdo da aula com maior facilidade;
- c) Os alunos com conhecimentos básicos da língua melhoraram sua pronúncia e escrita;
- d) A participação dos alunos aumentou gradualmente durante a implantação das salas de aula e foi observada uma maior compreensão da língua ao final dos cursos;
- e) A turma apresentou uma evolução em sua capacidade para trabalhar em grupo, mostrando suas capacidades de comunicação no trabalho grupal;
- f) Alunos com mais dificuldade na produção escrita e oral receberam sugestões de seus colegas para melhorar a estrutura das frases, a pronúncia e a sequência das conversas evidenciando uma aprendizagem colaborativa dentro da aula.

Logo, as informações acima ressaltam o caráter positivo da aprendizagem na experiência dos alunos no contexto de ELE. Podemos atribuir esse resultado positivo, também, à forma como os cursos foram desenhados, a partir de seus objetivos pedagógicos e diante da flexibilidade da professora ao executar os módulos e promover a interação entre os alunos e os diversos recursos de aprendizagem.

Reflexões da professora

A professora considerou que foi muito estimulante sua experiência com o ensino de ELE. Ela se sentiu motivada a lecionar observando a dedicação e empenho dos alunos evidenciados, refletidos, também, na sua frequência e assiduidade, bem como o êxito deles nas atividades propostas. A docente também se sentiu muito bem recepcionada pelos alunos, que aguardam ansiosamente para que ela ministre novos cursos de espanhol. Notavelmente, eles têm indicado os cursos para seus colegas.

Depois de ingressar na UFLA, no ano 2018, como aluna de pós-graduação, ela aceitou com grande prazer o convite do NucLi para participar das aulas de espanhol acadêmico como professora bolsista. Ela visualizou que esta seria uma excelente oportunidade para compartilhar sua experiência como profissional, pesquisadora e professora da universidade na Venezuela, além de sua experiência de vida no México e Venezuela, apresentando a diversidade cultural da língua espanhola em um ambiente acadêmico. Suas dificuldades em aprender o português no Brasil também a inspiraram a ajudar os alunos a serem mais tolerantes a erros e pacientes durante o seu processo de aprendizagem.

Após este ano no NucLi, ela concluiu que a experiência de ser professora bolsista no Programa IsF foi fundamental para seu crescimento acadêmico e cultural, além de profissional. Ela não tem dúvidas de que a comunidade universitária da UFLA tem um interesse especial pela língua espanhola, curiosidade pela cultura dos países onde a língua é falada e que desejam aperfeiçoar suas aprendizagens até obterem a certificação oficial no nível internacional (Instituto Cervantes), para garantir sua inserção no mercado global, apoiando assim os objetivos de internacionalização que a universidade tem atualmente.

Considerações finais

A experiência do ensino de ELE, através do NuLi IsF na UFLA, representa o bom êxito dessa implementação como estratégia de internacionalização e acima de tudo de acesso à língua espanhola nesse contexto. O aumento no número de alunos, que aguardam para ingressar em cursos de espanhol, reflete a aceitação dos cursos na comunidade universitária. Provavelmente, esse fato ocorre como consequência da recomendação de outros alunos dos cursos para outros membros do campus e aos intercâmbios acadêmicos de estudantes para países onde o espanhol é falado, o que pode refletir também um avanço na internacionalização da universidade.

Considerando as opiniões dos estudantes mostradas anteriormente, podemos dizer que nós superamos nossas expectativas, visto não ter precedente de ensino/aprendizagem de espanhol na UFLA, anterior ao NuLi, via IsF. De acordo com a opinião dos alunos, os objetivos de ensino-aprendizagem foram alcançados, a participação dos alunos foi estimulada, as aulas foram interativas e dinâmicas e os materiais foram adequados de acordo a suas expectativas. De acordo com a professora, os alunos mostraram um crescimento no uso da língua espanhola na comunicação básica. Alguns alunos estão interessados em cursar outros cursos de espanhol de nível mais avançado. Salientamos que, considerando o descaso atual com o ensino de espanhol no Brasil desamparado pela legislação atual, esses alunos e os que estão ingressando na universidade terão poucas oportunidades de aprender esse idioma, caso os espaços de excelência, como os Núcleos de Idiomas, deixem de propiciar o acesso à aprendizagem de espanhol.

Referências

ALAS, M. C. S. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. *Revista Internacional d'Humanitats*, n. 41, p. 75-88, 2017.

AGUILAR-CASTILLO, Y. La internacionalización de la educación superior: concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, v. 41, n. 1, p. 1-31, 2017.

AGUIRRE, B. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos*. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 1998.

ALCÓN, E. La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, n. 7, p. 32-39, 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 abr. 1942.

COMISIÓN EUROPEA. *Competencias claves para el aprendizaje permanente*. [S. l.]: [s. n.], 2006.

DÍAZ, B. A. F.; HERNÁNDEZ, R. G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, 2002.

FERNÁNDEZ, M. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, S. J. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Manuales de Formación Profesores de Español 2/L. Madrid: Arco, 2009.

LLOVET, B.; GRÖTSCH, K. Español con fines específicos y estrategias. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, n. 12, p. 1-11, 2011.

UN MARCO de referencia europeo. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 diciembre 2006. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 dic. 2006. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

MARCO común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. Edición impresa en español. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA, S.A., 2002.

MENDONÇA DE LIMA, L. La importancia de la enseñanza del portugués y del español como idiomas oficiales en el Mercosur. In: ASELE, 7. *Actas* [...]. España: Centro Virtual Cervantes, 1996.

MORENO, E. C. *Ejercicios de español para extranjeros: 1. Principiantes-nivel elemental*. 2. ed. 2015. Disponível em: www.practicuemos.com/ebook. Acesso em: 3 nov. 2020.

MUÑOZ-BASOLS, J.; MUÑOZ-CALVO, M.; SUÁREZ, G. J. Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, *Journal of Spanish Language Teaching*, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2014.

PARAQUETTO, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PEÇANHA, C. F. Lei do Espanhol: discursividade e representações acerca da lei das metades. *RBLA*, v. 17, n. 3, p. 539-565, 2017.

RODRÍGUEZ, G. G.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la Investigación cualitativa*. 2. ed. Granada: ALJIBE, 1996.

RODRÍGUEZ-PIÑERO, A. A. I. La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, n. 53, p. 54-94, 2013. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

VÁZQUEZ, G. El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. In: PASTOR, S.; SALAZAR, V. (ed.). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Estudios de Lingüística, Anexo I, p. 337-348, 2001.

ISADORA VALENCISE GREGOLIN
MASSILIA MARIA LIRA DIAS

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA
O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA
INTERCULTURAL EM LÍNGUA ESPANHOLA
Possibilidades e desafios no contexto do IsF

A proposta de uma matriz de referência nacional para
cursos de espanhol do IsF

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), criado em 2012 e vinculado à Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação, originou-se como uma proposta de planejamento estratégico para a internacionalização (linguística) das Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras e, ao mesmo tempo, como um programa de formação de professores de línguas.

No caso específico do ensino de língua espanhola, as ações inicialmente desenvolvidas em 2017 visavam promover o espanhol no interior das universidades levando em consideração as especificidades de seu ensino a brasileiros, bem como as demandas e as condições de cada contexto. Essa premissa partia do pressuposto de que os diversos contextos institucionais e as realidades diversas, às quais as instituições estão expostas, determinam uma complexidade significativa de fatores que impactam as tomadas de decisões

relacionadas com os tipos de ofertas de cursos que possam contribuir localmente para os processos de internacionalização.

O foco do ensino da língua estrangeira voltou-se tanto para a mobilidade de alunos a outros países quanto para a “internacionalização em casa”, com o aperfeiçoamento linguístico de servidores docentes, técnico-administrativos, discentes e pesquisadores. No plano teórico, o ensino de *língua espanhola para fins acadêmicos* pertence ao campo mais amplo do Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) e é caracterizado como:

uma disciplina que investiga as características dos gêneros acadêmicos – em um sentido amplo da palavra – com o objetivo de facilitar a pessoas não nativas de uma língua a aquisição de habilidades que permitam-lhes cumprir com êxito tarefas próprias dos âmbitos universitários, dentre as quais produzir textos e compreender conferências. A pesquisa expande-se a outras áreas relacionadas: o currículo, análise de necessidades, objetivos, marcos teóricos e análise de corpus, enfoque metodológico (processos e produtos), ambientes de aprendizagem, avaliação, estratégias de compreensão e produção, gramática do texto acadêmico, materiais e outros estudos (Vázquez, 2004, p. 1130, tradução nossa).¹

Vale destacar que o ensino de espanhol para fins acadêmicos no Brasil busca atender demandas específicas e distintas² daquelas existentes em contextos de imersão. Nesse cenário, em 2017, foi elaborada³ uma *matriz de referência nacional* do primeiro curso de espanhol a ser oferecido pelas instituições públicas de ensino superior integrantes do Programa Idiomas sem Fronteiras, que buscava atender algumas das demandas identificadas por especialistas de língua espanhola nos diversos contextos de internacionalização das universidades brasileiras.⁴

A matriz desenvolvida caracterizou-se pela flexibilidade didática, que permitia que cada instituição elaborasse materiais didáticos e adaptasse seus cursos em função de demandas locais

também identificadas e que atendessem ao pressuposto teórico de realização de *análise de necessidades* específicas de cada grupo, própria do campo do ensino de espanhol para fins acadêmicos.

O curso⁵ intitulado “Competências interculturais em contextos acadêmicos de língua espanhola” é voltado para o desenvolvimento de *competências comunicativas interculturais* de estudantes interessados em mobilidade acadêmica em países de língua espanhola. A abordagem proposta partiu da noção de *interculturalidade* expressa pelo Quadro Europeu Comum de Referência (2001) como:

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Essa noção de interculturalidade, que parte da tomada de consciência e compreensão sobre a própria cultura em direção a outras culturas, alinha-se teoricamente à noção de “competência comunicativa intercultural” proposta por Byram (1997) como a *capacidade de compreender e relacionar-se com pessoas de outros países* enquanto falante estrangeiro que negocia sentidos e comportamentos a partir das referências de sua própria cultura.

O conceito de competência comunicativa intercultural de Byram (1997) considera não apenas os aspectos verbais, mas também os aspectos não verbais, como os gestos, expressões faciais e

corporais que contribuem para as relações interpessoais e interculturais e, dessa forma, amplia a compreensão sobre os aspectos que entram em jogo em uma situação de comunicação intercultural entre falantes de diferentes línguas.

Caracterização da matriz de referência nacional para o espanhol

A matriz de referência nacional do curso baseia-se no “Enfoque por Tarefas” (Estaire; Zanón, 1990; Martín Peris, 1999; Zanón, 2010) e busca oferecer situações de aprendizagem para que os alunos desenvolvam competência comunicativa intercultural por meio da realização de tarefas.

Divide-se em duas partes temáticas, a saber: “Preparando-se para a mobilidade” e “Candidatando-se à bolsa de estudos” que, por sua vez, se subdividem em 2 unidades cada, totalizando 4 unidades didáticas do curso. Propõe-se que as habilidades de produção e compreensão, oral e escrita, sejam trabalhadas de forma integrada em função das necessidades identificadas em cada contexto, para a realização das tarefas finais propostas em cada unidade didática.

Alinhada à proposta de Denis e Matas Pla (2009), a matriz busca nortear o desenvolvimento de materiais didáticos e atividades que trabalhem os aspectos pragmáticos, afetivos e cognitivos em um movimento de desenvolver sensibilização, conscientização, relativização, organização e apropriação.

No plano pragmático, a matriz propõe um ensino contextualizado, que leve o aluno a resolver problemas que permitam ressaltar aspectos interculturais implícitos. Em termos cognitivos, a matriz busca levar os alunos a compreenderem os elementos da cultura estrangeira como “um conjunto estruturado de respostas

a situações humanas” (Denis; Matas Pla, 2009, p. 90). E, no plano afetivo, a matriz parte da perspectiva de construção de identidade no contato com outras culturas e línguas, o que implica necessariamente maior consciência sobre si e apropriação individual de novas referências.

A primeira parte enfatiza o desenvolvimento de *sensibilização, conscientização e relativização* (Denis; Matas Pla, 2009). Propõe, inicialmente, o desenvolvimento de materiais e atividades que sensibilizem os alunos para as diferentes visões e formas de classificação dos cursos da universidade de origem e das instituições estrangeiras. São exploradas, nessa parte, as semelhanças e diferenças entre as culturas acadêmicas de origem e a alheia, com vistas a desconstruir estereótipos e desenvolver consciência intercultural.

Como tarefa final da primeira unidade, os alunos elaboram seu próprio currículo acadêmico (formato Lattes) em espanhol, com o objetivo de evidenciar aspectos de sua constituição identitária na língua estrangeira, após as atividades de sensibilização e conscientização intercultural.

Além disso, ao propor reflexões sobre o papel dos alunos no mundo acadêmico, a primeira parte do curso busca evidenciar para os alunos diferentes pontos de vista nas universidades, com vistas à relativização das formas de funcionar em cada cultura. Como tarefa final da segunda unidade, propõe-se a escrita de um email formal à universidade de interesse, com a apresentação pessoal e solicitação de informações específicas de âmbito acadêmico. O objetivo dessa tarefa é identificar se os alunos compreendem os aspectos relacionados com a organização dos sistemas de ensino superior e de que forma relacionam seus conhecimentos, interculturalmente, em língua espanhola.

A segunda parte do curso enfatiza o desenvolvimento de *organização e apropriação* (Denis; Matas Pla, 2009) dos aspectos

interculturais e propõe que os alunos comparem situações semelhantes entre as culturas acadêmicas, organizem informações e se apropriem de conhecimentos e comportamentos para candidatar-se aos editais. A tarefa final da terceira unidade propõe que os alunos elaborem o esboço de um plano de estudos e atividades extracurriculares a partir de informações disponibilizadas no site da universidade escolhida. A tarefa objetiva identificar de que forma os alunos interpretam a cultura acadêmica estrangeira e organizam as informações a partir de sua visão de mundo.

Como tarefa final do curso, os alunos devem redigir uma carta formal de solicitação de bolsa de estudos a partir de uma convocatória geral padrão. A última tarefa final tem como objetivo identificar quais elementos foram apropriados pelos alunos e se as estratégias discursivas estudadas, ao longo do curso para o desenvolvimento de competência comunicativa intercultural, foram desenvolvidas para a elaboração de uma carta de solicitação de bolsa de estudos.

Alguns resultados iniciais do espanhol no âmbito do IsF: possibilidades e desafios

As atividades de planejamento, implementação de materiais e atividades e de retroalimentação do curso “Competências interculturais em contextos acadêmicos de língua espanhola” evidenciam a existência de algumas especificidades relacionadas com o ensino de espanhol em contexto acadêmico brasileiro que podem se tornar objeto de pesquisas futuras.

Dentre tais especificidades, a abordagem da *intercomprensão* (Pinho; Andrade, 2011) tem se mostrado uma possibilidade interessante para o ensino de língua espanhola para fins acadêmicos a alunos brasileiros. Ao se depararem com contextos plurilíngues de

países hispanofalantes, tem sido possível observar uma tendência dos alunos brasileiros na utilização de estratégias para o estabelecimento de comunicação intercultural que envolvam a utilização de outras línguas além do espanhol e do português (como outras línguas românicas ou o inglês).

Outra especificidade que pode ser ainda melhor investigada diz respeito às potencialidades da tradução nos processos de ensino e aprendizagem de línguas próximas, como é o caso do ensino de espanhol para brasileiros. Essa estratégia também pode ser identificada em diferentes contextos e tem se mostrado um potencial recurso no contexto acadêmico.

O intercâmbio das práticas docentes e o estabelecimento de cooperação interinstitucional no âmbito do ensino de espanhol nas IEs têm possibilitado excelentes diagnósticos sobre os tipos de conhecimento e necessidades atuais da comunidade universitária relacionados com essa língua e suas culturas, porém ainda são muitos os desafios para a consolidação de uma rede de pesquisadores da área interessados na expansão da oferta de cursos de espanhol para fins acadêmicos com foco no desenvolvimento de competência comunicativa intercultural.

A vinculação da maioria das instituições universitárias públicas brasileiras com o Programa IsF-Espanhol tem sido fundamental para o fortalecimento da rede de especialistas, o que certamente possibilitará o desenvolvimento de reflexões teórico-metodológicas sobre as temáticas de elaboração de materiais, formação de professores e novas possibilidades de enfoques para o ensino da língua espanhola para propósitos acadêmicos no Brasil.

Notas

- ¹ “una disciplina que investiga las características de los géneros académicos --en un amplio sentido de la palabra- con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos y análisis de corpora, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios”.
- ² O ensino da língua espanhola para contextos académicos em países hispano-falantes pode ocorrer na perspectiva de *língua de instrução* (Villalba; Hernández, 2004), ou seja, em que alunos não nativos aprendem matérias do próprio currículo na língua estrangeira e, portanto, mobilizam determinados tipos de conhecimento sobre o uso da língua estrangeira em contextos universitários.
- ³ A matriz foi elaborada por uma equipe composta por professores especialistas de língua espanhola pertencentes a 4 universidades federais (UFC, UFRGS, UFSC e UFSCar) e contou com sugestões de professores das demais instituições de ensino superior que atuavam com língua espanhola no Programa IsF.
- ⁴ Referimo-nos, especialmente, às demandas socializadas em reuniões nacionais do IsF, ocorridas na Secretaria de Educação Superior (SeSU/MEC), em Brasília, entre 2014 e 2017, que contou com a presença dos representantes de língua espanhola nomeados por suas respectivas universidades.
- ⁵ Sua oferta prevê carga horária de 16 horas e, por tratar-se de um curso para fins específicos, exige conhecimento mínimo de língua espanhola pela referência A2 do Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001).

Referências

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

DEARDOFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

DENIS, M.; MATAS PLA, M. Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE*, n. 9, 2009. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.denis-matas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

ESTAIRE, S. Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. In: _____. *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 1999. p. 53- 72.

ESTAIRE, S; ZANÓN, J. *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Centro Virtual Cervantes, 1990. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon13.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

PICANÇO, D. L. Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la intersubjetividad en la enseñanza de lenguas. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 22, p. 46-57, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/162/16230854005.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

PINHO, S.; ANDRADE, A. I. (org.). Intercompreensão e didática de línguas: histórias a partir de um projeto. *Cadernos do LALE*, Série Reflexões 4. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

VÁZQUEZ, G. La enseñanza del español con fines académicos. In: LOBATO, J. S.; GARGALLO, I. S. (org.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Madrid: SGEL, 2004. p. 1129-1147.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, T. El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. *Glosas didácticas*, 2004. Disponível em: <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *RedELE- Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, n. 11, 2010. Disponível em: <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

Anexo - Matriz de Referência Nacional: Competências interculturais em acadêmicos de língua espanhola

| Preparando-se para a mobilidade: conhecendo o curso e os colegas de aula Quem sou eu e qual é meu papel no mundo acadêmico | | Candidatando-se à bolsa de estudos: selecionando as atividades O que pretendo com o intercâmbio | |
|--|---|--|--|
| Unidade 1 – Apresentação pessoal | Unidade 2 – Conhecendo a universidade | Unidade 3 – Conhecendo o contexto acadêmico | Unidade 4 – Candidatura à bolsa |
| <p>Objetivo: Desenvolver habilidades básicas de comunicação (verbal, gestual e corporal) voltadas para a apresentação pessoal em contexto acadêmico.</p> <p>Competências interculturais: Compreender as semelhanças e diferenças entre a cultura de origem e a alheia.</p> | <p>Objetivo: Familiarizar os alunos com aspectos relacionados à organização do sistema de ensino superior de universidades em países de fala hispânica e compará-los com o sistema brasileiro.</p> <p>Competências interculturais: Apropriar-se de conhecimentos acadêmicos que se incorporam ao seu repertório (saberes e comportamentos sócio-culturais).</p> | <p>Objetivo: Demonstrar conhecimentos específicos sobre as diferenças entre os sistemas educativos de universidades estrangeiras (espanholas e hispano-americanas) e a sua universidade de origem.</p> <p>Competências interculturais: Desenvolver a capacidade de observar e interpretar a cultura acadêmica estrangeira a partir de sua própria cultura superando uma visão estereotipada.</p> | <p>Objetivo: Desenvolver estratégias discursivas para elaboração de uma carta de solicitação de bolsa de estudos.</p> <p>Competências interculturais: Apropriar-se do conhecimento da cultura acadêmica estrangeira para a tomada de decisões.</p> <p>Competências comunicativas Expressão oral: 1) Apresentar-se; 2) Justificar seu interesse no curso e na universidade.</p> |

| Preparando-se para a mobilidade: conhecendo o curso e os colegas de aula Quem sou eu e qual é meu papel no mundo acadêmico | | Candidatando-se à bolsa de estudos: selecionando as atividades O que pretendo com o intercâmbio | |
|--|---|---|--|
| Unidade 1 – Apresentação pessoal | Unidade 2 – Conhecendo a universidade | Unidade 3 – Conhecendo o contexto acadêmico | Unidade 4 – Candidatura à bolsa |
| <p>Competências comunicativas Expressão oral: 1) Saudações; 2) Apresentação pessoal em contexto acadêmico; 3) Falar sobre si e seus interesses acadêmicos.</p> <p>Expressão escrita: 1) Preenchimento de formulários; 2) Elaboração de texto descritivo/narrativo Gênero textual: currículo.</p> <p>Componentes linguísticos: Pronomes; Verbos no Modo Indicativo; Verbos <i>gustar</i> e <i>preferir</i>.</p> | <p>Competências comunicativas Expressão oral: 1) Expor e discutir os resultados das pesquisas (visitas a sites de universidades realizadas como tarefa da Unidade 1); 2) Desenvolver estratégias de cortesia linguística.</p> <p>Expressão escrita: 1) Retextualiza os elementos da oralidade para o gênero carta formal (e-mail).</p> | <p>Competências comunicativas Expressão oral: 1) Apresentar dados sobre o curso, disciplinas e atividades extra-curriculares; 2) Organizar informações sobre horários, serviços, créditos, periodicidade do curso.</p> <p>Expressão escrita: 1) Preencher quadro de horários, Gênero textual: plano de estudos.</p> <p>Componentes linguísticos: Pronomes interrogativos; Perífrases verbais <i>tengo que</i> e <i>necesito</i>; Advérbios de quantidade.</p> | <p>Expressão escrita: 1) Redação de carta de solicitação de bolsa.</p> <p>Tarefa final do curso: Produção escrita: Redação de uma carta formal de solicitação de bolsa de estudos, a partir de uma convocatória geral padrão, com o objetivo de conferir se o aluno desenvolveu as estratégias discursivas estudadas ao longo do curso para elaboração de uma carta de solicitação de bolsa de estudos.</p> |

| Preparando-se para a mobilidade: conhecendo o curso e os colegas de aula Quem sou eu e qual é meu papel no mundo acadêmico | | Candidatando-se à bolsa de estudos: selecionando as atividades O que pretendo com o intercâmbio | |
|--|--|---|---|
| Unidade 1 – Apresentação pessoal | Unidade 2 – Conhecendo a universidade | Unidade 3 – Conhecendo o contexto acadêmico | Unidade 4 – Candidatura à bolsa |
| <p>Tarefa final da unidade: Preenchimento de um currículo acadêmico em espanhol com base no modelo Lattes, resumido, com o objetivo de verificar se o aluno se apresenta adequadamente no contexto acadêmico.</p> <p>Peso da tarefa: 20% Encaminhamento para a próxima unidade: Pesquisar os materiais audiovisuais da(s) universidade(s) de interesse para a mobilidade, com o objetivo de tomar notas e levar para a próxima unidade.</p> | <p>Componentes linguísticos: Condicional; Elementos de coesão e coerência (marcadores discursivos, conjunções, modalizações); Formas de tratamento.</p> <p>Tarefa final da unidade: Escrita de um e-mail formal à universidade de interesse retomando as apresentações e solicitando informações específicas de âmbito acadêmico, com o objetivo de identificar se o aluno compreende os aspectos relacionados à organização do sistema de ensino superior de universidades em países de fala hispânica.</p> <p>Peso da tarefa: 20%</p> | <p>Tarefa final da unidade: Elaboração de um esboço de plano de estudos e de atividades extra-curriculares com o objetivo de constatar se o aluno interpreta a cultura acadêmica estrangeira sem estereótipos.</p> <p>Peso da tarefa: 20% ncaminhamento para a próxima unidade: Produção de uma apresentação multimídia (power point, prezi etc.), a partir de seu esboço de plano de curso, com inserção de um objeto em áudio gravado pelo próprio aluno, com duração de 2 minutos, com as justificativas para as suas escolhas.</p> | <p>Peso da tarefa: 20% Produção oral: Apresentação do produto multimídia elaborado pelo aluno, com o objetivo de averiguar se o aluno desenvolveu as estratégias de apresentação pessoal estudadas ao longo do curso.</p> <p>Peso da tarefa: 20%</p> |

Parte 4
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO
NO ISF-FRANCÊS

HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA
DENISE ABREU-E-LIMA

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS-FRANCÊS

Parcerias, comunicação em rede, programas de ensino e formação de professores

É no contexto das ações para a internacionalização das universidades brasileiras, pelo fortalecimento das línguas estrangeiras, pela articulação com as instituições parceiras e pelo espaço para a formação de professores na área do ensino-aprendizagem da língua para objetivos profissionais e acadêmicos que o Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês (IsF-Francês) se desenvolveu e se expandiu em todo o Brasil. Em cada uma das universidades membros do programa, um coordenador pedagógico da área de francês foi o responsável pela implantação do programa, partindo da análise das necessidades locais em articulação com os princípios gerais do Idiomas sem Fronteiras (IsF), ou seja, a consolidação de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras e, por consequência, os cursos de Licenciatura em todo o Brasil.

Assim, no contexto do IsF-Francês, as ações que os coordenadores já desenvolviam em seus departamentos e universidades para a difusão e fortalecimento da língua e culturas francesa tiveram maior visibilidade institucional e, em nível nacional, podemos abrir espaço para a defesa de uma política plurilíngue,

identificando, em nosso caso, as demandas para o ensino e aprendizagem da língua francesa. A articulação dos coordenadores em torno de um programa institucional e governamental vinculado à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) permitiu também uma série de ações e posicionamentos de ordem institucional e didático-metodológica.

Primeiramente, a ação institucional que consolidou o IsF-Francês foi a formação em rede do grupo de coordenadores pedagógicos das universidades federais e estaduais, nomeados por cada um dos reitores para representar a instituição no programa. Os coordenadores indicados são professores universitários, vinculados em sua maioria aos cursos de Letras Francês ou Letras Francês/Português – Licenciatura, mas podem ser representantes do IsF nas universidades aqueles que oferecem cursos de francês, mesmo não tendo a oferta da graduação em Letras-Francês. Assim, o grupo de coordenadores do IsF-Francês foi formado por representantes de 35 universidades federais e de três universidades estaduais, ou seja, um total de 38 coordenadores e por um vice-presidente da área de francês indicado pela presidente do IsF.

Esta articulação possibilitou a discussão sobre a implantação do IsF-Francês em cada universidade e as ações desenvolvidas para isso foram: a realização de um levantamento em cada instituição, das ações de internacionalização da universidade; dos acordos internacionais existentes entre as universidades e as Instituições de Ensino Superior (IES) de língua francesa; das relações entre os Centros de língua, os Cursos de Extensão e o IsF e das necessidades de formação de professores na área do ensino e aprendizagem do francês para objetivos profissionais e acadêmicos no IsF. Os dados obtidos demonstraram que a internacionalização das universidades brasileiras com países de língua francesa é presente e diversificada e que, de fato, as ações existentes eram pontuais, não articuladas em rede como o IsF propunha. Ao desencadear esse

processo, cada coordenador em sua universidade buscou desencadear e/ou aperfeiçoar as relações de internacionalização com as Instituições de Ensino Superior Francesas (IES), assim como, o que seria necessário localmente para dar visibilidade ao IsF-Francês.

Em paralelo à criação do grupo de coordenadores, uma ação de ordem institucional e política se deu pelo estabelecimento de parcerias com representantes governamentais e institucionais de países de língua francesa.

Isto posto, o objetivo deste capítulo é apresentar as ações que o programa IsF-Francês desenvolveu nas universidades federais e estaduais por intermédio do grupo de coordenadores do IsF-Francês no âmbito da comunicação em rede, da formação de professores para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de língua francesa em Francês para Objetivo Universitário (FOU) e da institucionalização do IsF-Francês em cada universidade.

Parcerias e ações

Uma das primeiras ações entre o IsF-Francês e a Embaixada da França se deu pelo oferecimento de senhas no curso on-line de Francês, nível A1, da Aliança Francesa para os alunos das universidades federais membros do programa IsF. As senhas foram adquiridas pela Embaixada da França e disponibilizadas para as universidades. Essa ação foi relevante para o programa, pois os inscritos no IsF-Francês tiveram a oportunidade de cursarem o nível A1 e serem incluídos no sistema de gestão, para em seguida, poderem cursar os outros módulos. Essa ação, no entanto, não teve sua continuidade, pois além dos coordenadores não terem podido ter acesso ao curso para que pudessem dar um apoio presencial aos inscritos, o acesso gratuito ao curso numa extensão maior e mais perene não foi viabilizado.

Além disso, a Embaixada da França, em 2017, promoveu em conjunto com as universidades federais a implantação do programa de leitores franceses. Nesse programa, a embaixada ficou responsável pela compra da passagem aérea (ida e volta) do leitor(a) e a IES brasileira que o/a acolheu se responsabilizou pelo pagamento de uma bolsa para alojamento e alimentação. O programa permitiu que em universidades federais com cursos de graduação em Letras e outras sem a graduação recebessem um(a) leitor(a) para dar apoio às ações locais do IsF-Francês. O leitor(a) trabalhou diretamente com os coordenadores e os avanços locais foram bastante significativos, principalmente no que se refere à elaboração de material didático. As universidades que receberam os leitores foram:

- Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Universidade Federal do Pará (UFPA);
- Universidade Federal do Ceará (UFC);
- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Universidade de Brasília (UnB);
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
- Universidade de Campina Grande (UFCG);
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- Universidade Federal de Pelotas (UFPel);
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Universidade Federal de Goiás (UFG).

Outra parceria efetiva com o IsF-Francês foi estabelecida por meio de um acordo assinado em 2014 entre a SeSu e a Agência Universitária da Francofonia (AUF) para a formação de professores em Francês para Objetivo Universitário (FOU) em todo o Brasil, por meio de um material na área, que foi elaborado por uma

equipe de especialistas internacionais. Esse material está disponibilizado gratuitamente no site *Etudier en Francophonie – j’améliore mon français* e contém 48 vídeos filmados em contexto universitário francófono com atividades de compreensão oral, além de outros vídeos na área do ensino de Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU). Além do material em FOU, a AUF apoiou o programa através do apoio financeiro aos coordenadores de francês que puderam participar de formações pedagógicas realizadas em todo o país. O objetivo geral dessas formações foi de discutir as diretrizes gerais que orientam a formação em FOU e como os coordenadores poderiam multiplicar essa formação em cada uma das universidades junto aos alunos de licenciatura em francês.

As formações pedagógicas realizadas com o apoio da AUF e coordenadas pela vice-presidente do IsF-Francês foram as seguintes:

- 2015 – na UFMG;
- 2016 – nas universidades UFF – UFU – UFRGS e UnB (presentes também UFPE e UFPA);
- 2016 – na Sede da AUF em São Paulo – apresentação do programa IsF-Francês aos leitores franceses;
- 2017 – na USP – com a presença de 25 coordenadores pedagógicos, sendo que a AUF apoiou a vinda dos professores das universidades – UFPE, UFPA, UFMG, Unicamp, UFRGS, UFU, UFF;
- 2018 – UFPel – com a presença dos professores da UFRGS, UFSC, FURG;
- 2018 – USP – Curso de pós-graduação com a Profa. Chantal Parpette da Universidade de Lyon 2 – França. Universidades presentes com apoio da AUF - UFPel, UFPE e a UFPI com apoio institucional;
- 2019 – UFU – UFMG;

- 2019 – UFRGS – Universidades presentes com apoio da AUF – USP, UFPel e UFSC e FURG com apoio institucional;
- 2019 – USP – jornada de formação – evento aberto a professores, coordenadores e alunos. A UFPI participou com apoio da USP.

Com o Consulado da Bélgica, a parceria se deu pela participação de uma leitora belga na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 2014 e 2016. Nesse caso, também, o acompanhamento de todas as atividades para o IsF-Francês desenvolvidas pela leitora foi realizado pelo coordenador do IsF-Francês da UFMG. O material elaborado foi compartilhado com a rede de coordenadores do IsF-Francês, na plataforma Moodle.

No conjunto das ações, a difusão do ensino e aprendizagem da língua e culturas de expressão francesa no país se deu de forma concreta com o fortalecimento dos cursos de graduação em Letras Licenciatura – formação de professores e oferecimento dos cursos do IsF nas IES.

Comunicação em rede pelo Moodle e presencial em cada NuLi

Em se tratando de um programa nacional, reunindo professores de 38 universidades públicas do Brasil, a criação de um canal efetivo de comunicação para o IsF foi necessária. Assim, o programa criou, para todas as línguas, um meio de comunicação virtual entre os coordenadores e o Núcleo Gestor, na plataforma Moodle.

Desde sua implantação, os objetivos na plataforma Moodle foram os seguintes:

- favorecer a troca de informações entre os coordenadores do IsF-Francês e o Núcleo Gestor do IsF;
- compartilhar experiências sobre o ensino-aprendizagem do francês em contexto universitário;
- armazenar documentos oficiais do IsF (portarias e editais);
- compartilhar publicações (artigos científicos e materiais didáticos);
- discutir os aspectos ligados à implantação do IsF-Francês em cada IES;
- discutir e elaborar os programas de ensino que seriam ofertados aos alunos para a constituição do catálogo de cursos do francês;
- discutir questões ligadas à formação de professores na área do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU);
- resolver questões administrativas relativas ao programa.

Assim, na plataforma Moodle, o grupo de coordenadores do IsF-Francês foi formado pela vice-presidente do programa, pela presidente do IsF e por um professor especialista, coordenador pedagógico de cada IES - língua francesa das seguintes universidades:

- Universidade Federal do Amazonas (UFAM);
- Universidade Federal do Ceará (UFC);
- Universidade Federal do Pará (UFPA);
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- Universidade Federal de Alagoas (UFAL);
- Universidade Federal do Piauí (UFPI);
- Universidade Federal de Sergipe (UFS);
- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE);
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG);

- Universidade de Brasília (UnB);
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS);
- Universidade do Pampa (Unipampa);
- Universidade Federal do Espírito Santo (UFES);
- Universidade Federal de Goiás (UFG);
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Universidade Federal Fluminense (UFF);
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);
- Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- Universidade Técnica Federal do Paraná (UTFPR);
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM);
- Universidade Federal de Pelotas (UFPEL);
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- Universidade Federal do Rio Grande (FURG);
- Universidade Federal do Amapá (UNIFAP);
- Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF);
- Universidade de Integração (UNILAB);
- Universidade de São Paulo (USP);
- Universidade do Estado de São Paulo (UNESP);
- Universidade de Campinas (UNICAMP).

Além do Moodle, o programa dispõe de um site oficial e de um sistema de gestão para a coleta de dados de todas as línguas em todo o Brasil.

Os dados obtidos referentes ao oferecimento de cursos de francês em cada IES, entre 2016 e 2018, foram:

Tabela 1 – Dados do IsF-Francês

| Idioma | Ano | Inscrições confirmadas | Demanda |
|----------------|------------|-------------------------------|----------------|
| Francês | 2016 | 430 | 1.983 |
| | 2017 | 1.255 | 8.205 |
| | 2018 | 3.850 | 12.956 |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No que se refere à comunicação presencial, esta se deu junto ao coordenador geral do IsF de cada universidade, pois as questões tratadas concentraram-se em aspectos administrativos relativos ao funcionamento do sistema de gestão do IsF. Vale lembrar que os coordenadores de francês coordenam o IsF em seus aspectos didático-metodológicos sem custo financeiro para o IsF nem para sua própria universidade. Isso significou e significa um grande compromisso com a difusão da língua que sempre ocorreu no Brasil.

Tanto nos aspectos administrativos quanto didáticos, o apoio institucional do IsF via Moodle e local pelo Nucli se fez necessário em diferentes momentos da implantação do IsF-Francês. Vale dizer que, para gerenciamento de um programa nacional, foi necessário criar um sistema de gestão que se mostrou complexo pelas inúmeras ações que administra – ofertas de cursos on-line e presenciais e aplicação de testes, exigindo conhecimento do funcionamento da rede, de letramento digital e da lógica de navegação no sistema. Isso não é um processo fácil e nem simples, pelas diferenças regionais, institucionais e pessoais, exigindo paciência de quem administra a rede nacional e localmente. Dúvidas relacionadas ao calendário, homologação e fluxo de ofertas dos cursos foram sendo resolvidas com o apoio dos membros do Núcleo Gestor do programa e aos poucos a rotina de funcionamento do IsF-Francês foi ficando cada vez mais clara.

A criação da rede de coordenadores do IsF-Francês, conectados no ambiente Moodle, e os encontros nacionais do programa favoreceram a resolução de problemas, fortaleceram as ações desenvolvidas nas universidades e aproximaram de forma inédita os representantes de cada universidade como há muito tempo não ocorria.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o papel dos coordenadores foi e é determinante para a implantação do programa e para a formação de professores. Os bolsistas envolvidos no IsF-Francês foram incorporados ao programa, inicialmente, de forma voluntária, uma vez que as bolsas da CAPES só incluíram o idioma inglês, por razões de disponibilidade orçamentária, indicando o inglês como a língua estrangeira que o MEC iria fomentar, o que se pode perceber na portaria 30/2016. Importante dizer que tanto a presidência do programa como o Núcleo Gestor, formado pela presidência e os vices de cada idioma participante do programa, sempre estiveram embuídos na inclusão dos outros idiomas, que não somente o inglês, para recebimento das bolsas. Entretanto, nunca houve êxito nessas negociações, fosse por questões de ordem orçamentária, devido à conjuntura de corte de verbas para o programa, ou por questões de ordem jurídica, para aprovação da nova minuta da portaria do programa que ampliava o pagamento de bolsas para todos os idiomas. Os especialistas envolvidos sabiam, desde o início, que as negociações não seriam fáceis quando há um pensamento simplista por parte dos governantes de que somente o inglês é necessário para a internacionalização do Ensino Superior. É senso comum na área de ensino de línguas estrangeiras, que muito embora se reconheça o uso do inglês como língua franca na área da pesquisa, não ser possível fazer uma internacionalização de fato sem considerar a língua e a cultura dos países envolvidos na articulação de ensino-pesquisa-extensão. Por essa razão, primordialmente, fazem parte do Programa IsF o

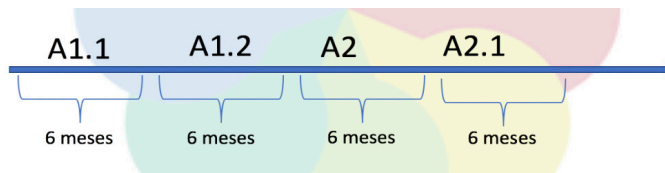
francês, o alemão, o espanhol, o italiano, o japonês e o português para estrangeiros.

Assim, para que não houvesse somente a inserção do inglês no processo de credenciamento das universidades federais e credenciamento das estaduais e municipais públicas na chamada ocorrida em 2017, optou-se por exigir a contrapartida das instituições participantes para a elaboração de uma política linguística institucional e também do fortalecimento dos outros idiomas fomentando bolsas institucionais para os professores (alunos de graduação de francês neste caso).

Cursos do IsF-F e material didático em FOU

Uma das questões que mais esteve presente durante a implantação do IsF-Francês se referiu ao entendimento da estrutura do IsF como um curso não sequencial nos moldes que os professores estão habituados a coordenar, ou seja, cursos mais gerais de ensino da língua (Francês Geral) que são divididos segundo os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) (Conselho da Europa, 2001) – A1.1, A1.2, como pode ser visto na figura a seguir.

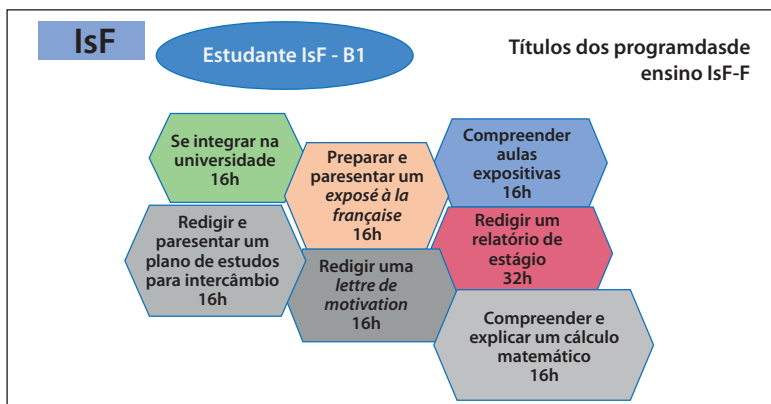
Figura 1 - Progressão no ensino geral de LE



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A estrutura do IsF em módulos, a partir dos programas de ensino em FOU, demandou, por parte do grupo, um trabalho reflexivo e, ao mesmo tempo, prático diante dos desafios da implantação do programa e da oferta dos cursos. Além disso, o programa de ensino para cada curso deveria ser reformulado, uma vez que o IsF forma para o contexto de internacionalização, ou seja, os objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais também deveriam ser ajustados em relação às demandas de cada universidade. Outro ponto importante que acabou surgindo neste cenário estava relacionado à formação dos bolsistas que atuaram no IsF-Francês que, habituados a refletir sobre o ensino pautado no Francês Geral, foram levados a rever princípios metodológicos para o ensino do francês em um contexto e demanda específicos.

Figura 2 - Estrutura do IsF: exemplos de programas de ensino



Fonte: Elaborada pelas autoras.

É importante ressaltar que, apesar do IsF ter uma estrutura em módulos, o que demandaria outra configuração em termos de avaliação pautada por objetivos e competências, os programas de ensino seguiram os níveis do QECRL para facilitar sua elaboração,

pela visibilidade institucional para os bolsistas ministrantes dos módulos e alunos inscritos e, também, porque em nível nacional e internacional o Quadro Europeu fornece parâmetros para o estudo sobre progressão e avaliação.

Isto significou uma série de questionamentos no programa como um todo, pois se trata de uma questão complexa que muda a lógica de planejamento e organização do ensino, o que implicou junto à equipe de coordenadores uma constante discussão sobre a temática. Tais questões trouxeram discussões e reflexões que fortaleceram ainda mais as especificidades do IsF para todas as línguas.

Assim, os programas de ensino foram elaborados considerando:

- A demanda de internacionalização das universidades;
- A escolha de um título que explicitasse a temática que seria tratada no curso inserido no contexto de internacionalização da universidade;
- A descrição de uma ementa;
- O público-alvo da oferta dos cursos, definido pelo coordenador de cada IES;
- A precisão dos objetivos comunicativos, linguísticos e socio-culturais para serem atingidos em cada programa de ensino;
- A pesquisa de documentos autênticos orais e escritos a serem didatizados para constituir o material pedagógico do curso;
- O planejamento da formação dos professores/bolsistas por parte dos coordenadores, com foco nas especificidades do IsF, do Programa e, de um modo mais específico, a preparação de cada aula;
- A escolha de diferentes modalidades de avaliação.

Considerando todos esses aspectos, o catálogo de cursos do IsF-Francês é composto pelos seguintes cursos:

Quadro 1 - Catálogo de cursos do IsF-Francês

| Nível | Carga horária | Programa de ensino IsF-Francês |
|--------------|----------------------|--|
| A1 | 16h | Comunicação oral – apresentar-se em francês. |
| | 32h | Introdução à mobilidade acadêmica em país de língua francesa. |
| | 48h | Primeiros passos em francês. |
| | 16h | Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa A1. |
| A2 | 16h | Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa. |
| | 16h | Primeiras informações e interações em contexto universitário em países de língua francesa. |
| | 16h | O estudante brasileiro na universidade francófona: alojamento, transporte, outros serviços e atividades. |
| | 16h | Compreensão oral em contexto acadêmico. |
| | 16h | Aprender a redigir uma <i>lettre de motivation</i> . |
| | 16h | Plano de estudos em língua francesa: produção escrita e apresentação oral. |
| | 16h | Direito – Iniciação à leitura de textos de diferentes gêneros. |
| | 16h | Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa A2. |
| B1 | 16h | Apresentações orais em meio acadêmico – seminários (<i>exposés</i>). |
| | 16h | Conversação em francês – temas socioculturais. |
| | 16h | Francês para engenharia – apresentação de seminários (<i>exposés</i>). |
| | 16h | Compreensão oral em meio acadêmico – técnicas de anotação (<i>prise de notes</i>). |
| | 16h | Direito – leitura de textos acadêmico-científicos. |
| | 16h | Preparação ao DELF B1. |
| | 32h | Projeto de mobilidade em países de língua francesa – preparação e apresentação oral. |
| | 16h | Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa B1. |
| B2 | 16h | Preparação ao DELF B2. |
| | 16h | Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa B2. |

Fonte: Sistema de gestão do Programa Idiomas sem Fronteiras.

A partir do quadro anterior, o desafio que cada coordenador do IsF-Francês teve que enfrentar foi o de preparar os alunos para ministrarem os módulos e o de escolher os documentos orais e escritos para cada uma das unidades didáticas que foram desenvolvidas, uma vez que no IsF não se adota um livro didático. Em algumas universidades, os coordenadores contaram com a participação dos leitores franceses, o que contribuiu extremamente para a agilidade desse processo.

De modo geral, as diretrizes para a elaboração dos materiais podem ser resumidas nas seguintes diretrizes:

- Compreender que os programas, em sua maioria, têm uma carga horária de 16h, o que orientou o ministrante a seguir os objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais definidos no módulo e a não criar expectativas junto aos inscritos de que desenvolveriam conteúdos além dos previstos, se considerarmos que a lógica com a qual eles estão acostumados é a das escolas de línguas cuja carga horária é bem maior e sequencial;
- Compreender que a temática e os objetivos dos módulos estão voltados a situações de comunicação do meio universitário francófono, ou seja, situações com as quais o aluno em mobilidade poderá se confrontar;
- Utilizar o material elaborado no site *Etudier en Francophonie – j'apprends le français*, criado por especialistas com o apoio da AUF, parceira do programa Isf;
- Selecionar outros documentos, que os coordenadores e ministrantes conhecem, para incorporar ao módulo;
- Assegurar que nas reuniões pedagógicas, os coordenadores possam realizar uma formação em FOU e uma discussão sobre as situações-problemas presentes na sala de aula do IsF-Francês;

- Estimular os ministrantes a fazer uma análise crítica do módulo, propondo sugestões para aperfeiçoar o que foi desenvolvido.

É preciso registrar que todo esse processo apresentou avanços locais e nacionais muito importantes, uma vez que, pelo IsF, podemos discutir de forma coletiva como o ensino e aprendizagem da língua francesa poderia ocorrer, respeitando os contextos e a internacionalização de cada universidade.

No entanto, é necessário apontar as dificuldades que encontramos ao longo desses anos e as perspectivas futuras a partir das raízes que plantamos, o que será discutido no próximo item.

Dificuldades e novos desafios

A articulação nacional que o IsF possibilitou como programa governamental para cada uma das línguas estrangeiras alterou algumas ações institucionais que nós, professores-coordenadores de cada departamento, desenvolvemos em termos de propostas de formação de professores para o ensino de línguas com objetivos específicos e acadêmicos e, por consequência, de planejamento de nossas ações de ensino e de pesquisa.

Para a implantação do programa e para sua visibilidade em nível nacional, duas ações foram demandadas da parte dos coordenadores: a primeira, a compreensão de que para “existir como língua francesa no país” era necessário conhecer e usar o sistema de gestão do IsF; e a segunda, em nível local, enfrentar os desafios institucionais, ou seja, de integração com as línguas do Nucli, de seleção de alunos para atuar no IsF-Francês, inicialmente como voluntários e depois com as bolsas da universidade. Além disso, compreender que a visibilidade do IsF-Francês com os dados estatísticos extraídos do sistema poderia, a médio prazo, ter avanços

para uma valorização do papel dos coordenadores e dos bolsistas institucionais no IsF.

Como já explicitado, as tarefas do coordenador para inserção e gestão dos dados no sistema nem sempre foi uma tarefa fácil ou prazerosa. Com a troca constante de coordenadores, haja vista a participação de mais de 140 instituições, impuseram um desafio grande para a equipe do Núcleo Gestor em acompanhar e orientar cada um dos membros que integrava o sistema.

Do ponto de vista institucional houve sempre a preocupação em buscar um reconhecimento do papel do coordenador tanto pelo seu trabalho acadêmico-científico, de orientador de novos profissionais na área, como também pelo reconhecimento do seu trabalho como gestor no programa.

A adaptação ao espaço de troca de experiências no coletivo, no ambiente virtual Moodle, também se colocou como um dos grandes desafios, uma vez que se tratava de um mecanismo novo ao qual a maioria dos coordenadores não estava habituada. O resultado positivo disso é que, aos poucos, as trocas foram se tornando habituais e, ao receber uma mensagem, sabíamos que estávamos no coletivo e não no individual.

O Moodle e a rede de coordenadores aproximaram os colegas e pudemos conhecer algumas realidades mais de perto, refletir e atuar pelo e para o IsF-Francês em termos de Brasil. Além do Moodle, para facilitar a discussão e a troca de informações pertinentes ao programa, foi criado um grupo de WhatsApp. Essa ferramenta se mostrou bem mais acessível, de fácil compreensão, além de se mostrar menos burocrática para as trocas. Muito embora ela seja menos organizada, pois se houvesse muitos participantes ficaria quase impossível de se manter informado ou achar as informações pertinentes, ainda assim, é de compreensão mais fácil do que o sistema de diálogo exigido pelos fóruns do Moodle. O Moodle, por sua vez, constitui-se como um espaço importante

para armazenamento das informações oficiais, como repositório e também para se acompanhar os principais diálogos entre o Núcleo Gestor e as equipes.

Outro desafio que é presente nas ações do programa, para todos os idiomas, mas neste caso especificamente para o francês, é o fato de a lógica do programa estar pautada no nivelamento inicial para que o aluno tenha acesso aos cursos. Sem um teste de nivelamento que possa ser padrão para todas as instituições, foi necessário criar formas de classificar os alunos nos diferentes níveis, mediante apresentação de documentos e certificados de participação em cursos, disciplinas e testes realizados pelos candidatos. Apesar dos esforços das equipes e do Núcleo Gestor em organizar um instrumento nacional de nivelamento para o programa, não foi possível se concretizar a ação, tanto por exigir recursos orçamentários ou por não haver interesse da gestão governamental em se investir em testes para os idiomas que não o inglês.

As dificuldades foram sendo tratadas pontualmente, sem entretanto termos uma solução efetiva para que todos os idiomas pudessem receber o mesmo tratamento que o inglês, com testes disponíveis e gratuitos para a comunidade e com o recebimento das bolsas, o que manteve a motivação e a dedicação de muitos no programa. Para que pudessemos ter mais êxito nas ações implementadas seria necessário não só o reconhecimento do trabalho executado pelos coordenadores pedagógicos em âmbito institucional, como a contabilização das horas dedicadas ao programa para a progressão funcional ou para dispensa de carga didática quando possível, mas também investimento na estrutura de oferta, com apoio de ferramentas de avaliação para nivelamento dos candidatos e enquadramento nos cursos ofertados.

Perspectivas futuras

É fato que toda a atuação dos coordenadores fortaleceu os cursos de graduação, deu visibilidade à demanda potencial para o ensino e aprendizagem à língua francesa em cada universidade.

Dessa forma, as possibilidades de continuidade dessa atuação podem ocorrer pela:

- manutenção e ampliação da rede de coordenadores do IsF-Francês;
- criação de material on-line para formação de professores no contexto da internacionalização;
- criação de vídeos de formação de professores elaborados pelos especialistas;
- busca de financiamento local ou federal para a continuidade das formações continuadas em Francês para Objetivo Universitário (FOU);
- atualização dos dados de internacionalização das universidades, dados estes necessários para justificarmos as ações de ensino e pesquisa na área do Francês para Objetivo Universitário (FOU);
- busca de articulação com os Centros Universitários e Cursos de Extensão para o planejamento do tipo de oferecimento que se fará da língua na universidade;
- discussão sobre a importância das certificações em francês – certificados e diplomas internacionais;
- criação de grupos de estudos e/ou pesquisa entre os especialistas para que as ações de ensino dialoguem com as questões e projetos de pesquisa docentes.

Considerações finais

O idioma francês, devido à visita do presidente François Hollande ao Brasil, foi inserido no Programa IsF e, com isso, ampliou-se o programa para a inserção de outros idiomas, modificando a portaria inicial do Programa Inglês sem Fronteiras (Brasil, 2012) para Idiomas sem Fronteiras (Brasil, 2014). Os ganhos obtidos pela articulação nacional dos especialistas foram significativos para a área: articulação maior com parceiros internacionais; participação em fóruns e debates sobre a importância dos idiomas; articulação em rede e visibilidade das situações enfrentadas em cada instituição e em cada região do país, lutando pela manutenção do francês em um momento em que o governo estabelece o inglês como a língua estrangeira a ser aprendida. O Programa IsF, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos Núcleo Gestor e pelos coordenadores pedagógicos, mostrou que é o trabalho em rede dos especialistas que dá força e mantém o espaço dos idiomas no processo de internacionalização do Ensino Superior. Muito pode ser feito, ainda, por esta rede, importante e necessária, para a internacionalização das instituições. Antes, éramos vistos como professores dos cursos de Letras e formadores de professores para a Educação Básica, funções essas de fundamental importância para o país. Hoje, constituímos parcerias com diferentes setores da instituição, principalmente com o setor de Relações Internacionais, pudemos participar da discussão sobre a política linguística institucional, abrimos espaço no cenário da internacionalização como principais interlocutores. Juntos aprendemos que podemos ainda mais imprimir qualidade às ações de internacionalização, auxiliando os gestores institucionais nas parcerias que podem ser feitas com países francófonos e em ações que possam alavancar o conhecimento científico do país.

Referências

BRASIL. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 dez. 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 25 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 jan. 2016. Disponível em: http://lex.com.br/legis_27084483_PORTARIA_N_30_DE_26_DE_JANEIRO_DE_2016.aspx. Acesso em: 23 jul. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DO FRANCÊS PROFISSIONAL E ACADÊMICO NO CONTEXTO DO IDIOMAS SEM FRONTEIRAS¹

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem como característica principal o desenvolvimento de competências de compreensão e produção oral e escrita, necessárias para a comunicação em situações do cotidiano no país estrangeiro. Nesse sentido, os livros didáticos adotados nos cursos abordam temáticas voltadas ao aprendizado da língua para solicitar informações em um restaurante ou em um correio, para conversar entre amigos sobre as atividades rotineiras, pessoais e profissionais, relatar uma viagem de férias, descrever lugares, marcar encontros e tantas outras, cujo foco é a comunicação em situações autênticas do dia a dia. A concepção de ensino que orienta estes cursos baseia-se na abordagem comunicativa, cujo princípio é aprender a língua para a comunicação, privilegiando as noções de *savoir-faire communicatifs*, de discurso e de atos de fala (Courtillon, 2003). Os objetivos linguísticos (gramática e vocabulário) e os socioculturais são considerados em função das situações de comunicação que são trabalhadas.

Além desses elementos, o professor de língua estrangeira, nesse contexto, leva em consideração o perfil do público que quer aprender a língua ao longo de vários anos (não há uma urgência para este aprendizado), suas expectativas, o número de horas para

desenvolver um determinado módulo/unidade definido pela instituição onde trabalha, os recursos documentais e tecnológicos de que dispõe. Em geral, esses cursos têm uma duração mais longa e são separados em níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2) de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECL) (Conselho da Europa, 2001), sendo que em algumas instituições outra subdivisão pode ser adotada: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, assim por diante. Considerando todas essas características, especialistas na didática das línguas (Mangiante; Parpette, 2004) definem esses cursos como sendo o ensino geral da língua e para o francês o denominamos de *Français Général* (FG). O professor tem a sua disposição um programa definido pela instituição, um livro didático para utilizar em sala de aula com uma progressão estabelecida, atividades a serem realizadas pelos alunos e recursos que o próprio material apresenta.

Para a formação de professores em FG, o professor-formador leva em consideração os objetivos colocados pela instituição, as reflexões sobre como ensinar utilizando o livro didático, quais estratégias adotar, além de outros questionamentos que podem ser trazidos durante a formação. Trata-se de uma formação orientada para o uso do livro didático, como principal recurso em sala de aula.

Entretanto, o que ocorre na formação quando se trata da preparação de professores para ensinar a língua francesa em contextos específicos, profissionais ou acadêmicos? Quais são as especificidades dessa formação? O que deve ser considerado em termos metodológicos e pedagógicos em relação à *démarche méthodologique* (Mangiante; Parpette, 2004) para a elaboração e desenvolvimento de programas de ensino com objetivos específicos?

Inicialmente, nas formações pedagógicas, é necessário estabelecer as diferenças entre o ensino do *Français Général* (FG) e o ensino da língua para objetivos profissionais ou acadêmicos, o

que os especialistas denominam de *Français sur Objectif Spécifique* (FOS). Refletir sobre as especificidades de cada tipo de curso é fundamental, pois nos cursos de Letras esta questão não é abordada, nas escolas de línguas a demanda maior é para o ensino do FG, ou seja, refletir sobre cada uma das demandas e contextos nos quais o ensino pode ser desenvolvido é fundamental para que se compreenda o que será desenvolvido em um curso de FOS. Trata-se de explicitar as principais diferenças no que se refere à orientação metodológica que está na base dos cursos de FOS, para contextos profissionais e acadêmicos.

Mangiante e Parpette (2004) apresentam de forma clara, no quadro a seguir, as diferenças entre o *Français Général* (FG) e o *Français sur Objectif Spécifique* (FOS). O quadro pode ser compreendido no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, pois o que é destacado são os pressupostos que vão orientar a elaboração de um programa ou outro, as características de cada ensino, o que deve ser considerado para a formação de professores.

Quadro 1 - Diferenças entre o *Français Général* (FG) e o *Français sur Objectif Spécifique* (FOS)

| <i>Français Général</i> (FG) | <i>Français sur Objectif Spécifique</i> (FOS) |
|--|---|
| 1. Objetivos amplos. | 1. Objetivos específicos. |
| 2. Formação a médio e longo prazo. | 2. Formação a curto prazo (urgente). |
| 3. Diversidade temática e diversidade de competências. | 3. Foco em situações e competências específicas. |
| 4. Conteúdos que o professor domina. | 4. Conteúdos novos, <i>a priori</i> não dominados pelo professor. |
| 5. Trabalho autônomo do professor. | 5. Contatos com o público profissional ou acadêmico. |
| 6. Material existente. | 6. Material a ser elaborado. |
| 7. Atividades didáticas | |

Fonte: Mangiante; Parpette, 2004, p. 154.

É importante observar que ao final das seis etapas de elaboração de um programa FOS, o que aparece no quadro como item “7. Atividades didáticas” corresponde aos dois tipos de curso, ou seja, as atividades são elaboradas segundo uma concepção de ensino de línguas voltada à comunicação oral e escrita e à aproximação do público-alvo às situações autênticas que vão encontrar no meio profissional ou acadêmico. São atividades que o professor já conhece, como a elaboração de um exercício de compreensão oral de um documento, o trabalho em grupo para expressar uma opinião sobre um tema, a simulação de uma situação de comunicação, entre outras.

A noção central que orienta o FOS é a de *besoin d'apprentissage*, ou seja, a identificação de demandas e necessidades concretas de aprendizagem da língua, bem determinadas, relacionadas aos objetivos do público e do contexto específico profissional ou acadêmico no qual os alunos estão inseridos, a serem trabalhadas em um curto espaço de tempo. A essa lógica, considerando a formação dos cursos de Letras no contexto brasileiro, não é familiar aos estudantes que se preparam para ser professores de línguas estrangeiras, o que torna necessário, para os professores-formadores, a elaboração de um programa próprio de formação didático-metodológica, incluindo a elaboração de material didático.

Quais seriam, então, as demandas de cursos FOS dirigidos a públicos específicos voltados a uma formação profissional ou acadêmica?

No âmbito profissional, o ensino de línguas (FOS) é dirigido a profissionais que necessitam usar a língua francesa no dia a dia em suas atividades de trabalho. Nesse caso, os programas de ensino visam responder a demandas específicas como, por exemplo, profissionais da área do turismo que vão receber grupos de turistas franceses no Brasil ou de profissionais de gestão e economia que solicitam um curso de francês porque vão trabalhar

em empresas francesas ou profissionais de relações internacionais que trabalham em universidades ou ainda de estudantes de medicina que vão realizar um estágio profissional em hospitais franceses.

No âmbito acadêmico, o projeto de intercâmbio, a preparação para a mobilidade acadêmica determina o aprendizado de um conjunto de competências orais e escritas voltadas à inserção do estudante no meio universitário de um país de língua francesa (FOU).

No contexto de internacionalização das universidades podemos ter, portanto, as duas demandas, a profissional e a acadêmica, pois é a partir das necessidades identificadas que os programas serão propostos.

Retomando o quadro apresentado por Mangiante e Parpette (2004), para cada uma é necessário definir os objetivos a serem alcançados em um curto espaço de tempo, um programa que tenha o foco no desenvolvimento de competências orais e escritas voltadas às situações de comunicação e às necessidades de cada público e contexto, a seleção de documentos autênticos orais e escritos específicos e a elaboração de atividades que levem ao aprendizado da língua francesa.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), a precisão dos objetivos e o tempo restrito de aprendizado determinam programas diferentes do que é proposto no *Français Général*, sendo função do professor a elaboração de um material didático novo, na medida em que no mercado não há material para atender cada uma das demandas.

No que se refere a programas de língua francesa para contextos acadêmicos, os autores afirmam que se trata também de um programa FOS, ou seja, de um programa dirigido a um público específico que tem igualmente objetivos específicos para o aprendizado da língua. Trata-se nesse caso do ensino do *Français sur Objectif Universitaire* (FOU), pois é a partir das situações de comunicação

oral e escrita próprias ao meio universitário francês que os programas serão elaborados.

As questões que se colocam para os estudantes de Letras em formação e professores de francês que vão trabalhar com o FOS (francês para profissionais) ou com o FOU (francês para estudantes que preparam mobilidade acadêmica) são: Como elaborar um programa e desenvolver competências orais e escritas em situações de comunicação específicas aos contextos profissionais e acadêmicos, *a priori*, desconhecidos do professor (*enseignant-concepteur*)? Quais os critérios para selecionar documentos autênticos para serem didatizados e utilizados nas aulas? Quais são as dificuldades encontradas nas etapas de concepção do programa, da seleção de documentos e elaboração das atividades para os alunos?

A resposta a essas questões está ligada ao entendimento do que é o *procedimento metodológico* necessário à elaboração do programa e das atividades em cursos FOS ou FOU, o que autores denominam de *démarche méthodologique* (Mangiante; Parpette, 2004).

É importante ressaltar que as reflexões desenvolvidas neste capítulo podem ser *transferidas a outras línguas*, uma vez que o procedimento metodológico é orientador do processo que deve ser realizado. No contexto do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), as situações gerais abordadas estão voltadas à internacionalização das universidades, o que envolve pensar sobre diferentes demandas que passam pela formação profissional e acadêmica.

Nesse sentido, as questões metodológicas da programação de cursos para o ensino de línguas no IsF e as bases teóricas, que fundamentam a formação de estudantes de Letras-Licenciatura e de professores, dizem respeito a questões didático-metodológicas das línguas estrangeiras como um todo, considerando, evidentemente, as especificidades discursivas, linguísticas e socioculturais de cada língua e dos contextos de internacionalização das universidades brasileiras.

Assim, com o objetivo de discutir as bases que podem orientar a formação de estudantes de Letras-Licenciatura e de professores na área, este capítulo está organizado em três partes. A primeira se refere à fundamentação teórica que embasa a metodologia do FOS, ou seja, o detalhamento da *démarche méthodologique* que é válida também para o FOU; uma segunda seção está voltada para a reflexão sobre a programação de cursos FOS e FOU para o Idiomas sem Fronteiras-Francês (IsF-F), ou seja, a concretização da metodologia no contexto do programa IsF-F e, uma terceira parte que trata, de forma específica, das bases teóricas e metodológicas que podem orientar os coordenadores pedagógicos do IsF-F, professores-formadores, no sentido de desencadear ações de formação em suas universidades.

O procedimento metodológico para a elaboração de cursos FOU

A partir do momento em que uma demanda de cursos de língua estrangeira para um público específico é formulada, o professor é responsável pela elaboração do programa de ensino, pela seleção dos documentos e das atividades que serão realizadas, uma vez que, como já dissemos, não há um material didático disponível para estes cursos.

O procedimento metodológico a ser seguido é composto por cinco etapas (Mangiante; Parpette, 2004):

- Identificação e precisão da demanda. Esta etapa é fundamental e constitui o ponto de partida da formação. É necessário obter dados da universidade sobre os recursos disponíveis para ministrar o curso, as características do público-alvo, seus conhecimentos em língua francesa, sua disponibilidade de tempo e a área de conhecimento à qual pertencem. Além

disso, em se tratando de mobilidade acadêmica, por exemplo, a universidade deve fornecer as informações sobre os acordos internacionais com as instituições de ensino superior de países de língua francesa, as áreas de conhecimento dos acordos e suas especificidades (duplo diploma ou aproveitamento de estudos). Essas informações possibilitam ao professor *estruturar o formato do curso*, quantas horas serão dadas, em qual espaço de tempo, para qual público e para qual nível de língua.

- Identificação e análise de necessidades. Essa etapa é de caráter didático-metodológico, na medida em que cabe ao professor buscar dados sobre as situações de comunicação oral e escrita específicas do meio universitário em contexto de internacionalização. Quais as aulas que o estudante vai assistir? Com quem vai se comunicar? Sobre quais temas? O que deverá ler ou produzir em termos de trabalho acadêmico? O conhecimento dessas informações possibilita ao professor-elaborador definir os objetivos comunicativos, discursivos, linguísticos que serão desenvolvidos no curso. Trata-se aqui da *definição do programa de ensino*, apoiado nas necessidades do público-alvo. Para obter esses dados, o professor-elaborador pode enviar um questionário aos alunos que já fizeram o intercâmbio ou realizar uma entrevista com alguns ou ainda contatar os responsáveis dos acordos internacionais para obter as ementas e programas de disciplinas. No caso dos funcionários que trabalham nas Relações Internacionais (RI) das universidades, o procedimento é o mesmo e por meio de um questionário é possível identificar suas necessidades.
- Coleta de dados. Esta etapa para o professor é, ao mesmo tempo, a mais complicada e a mais interessante da metodologia, pois a partir das necessidades identificadas na etapa anterior, *o professor deve selecionar os documentos autênticos orais e escritos* que serão utilizados no curso. Os critérios

de seleção desses documentos se apoiam no programa de ensino elaborado pelo professor, pois devem possibilitar o trabalho com as competências orais e escritas de acordo com a(s) área(s) de conhecimento dos estudantes e dos profissionais de RI, buscando definir os objetivos a serem atingidos e quais são as situações de comunicação com quais eles serão confrontados. É a etapa que os autores denominam de *terrain*, ou seja, o professor-elaborador se mobiliza para ir em busca dos documentos que serão utilizados em seu curso. Com o acesso à Internet é possível, por exemplo, navegar no site das universidades estrangeiras para selecionar informações e documentos que podem ser integrados ao programa. No entanto, é necessário ser criterioso na seleção dos documentos, reflexão que é fundamental para a formação de futuros professores.

- **Análise dos dados coletados.** Com o material coletado, o professor passa à análise de cada documento, sua pertinência em relação ao programa e objetivos do curso. Trata-se de um momento particular da metodologia, na medida em que os documentos coletados não são semelhantes aos que os professores estão acostumados a encontrar nos livros didáticos. A escolha de qual documento será didatizado, para atingir qual objetivo, e o desenvolvimento das competências linguageiras se traduz em uma etapa formativa, pois levará o professor-elaborador a compreender as razões do porque o(s) documento(s) foi(foram) selecionado(s) e qual a relação com os objetivos e competências a serem desenvolvidos no curso.
- **Elaboração das atividades.** Esta etapa se refere ao detalhamento do programa, à elaboração das atividades que serão desenvolvidas nas aulas. O professor faz a didatização dos documentos, faz seus planos de aula, define estratégias,

verifica se é necessário acrescentar atividades extras, enfim, é o momento de detalhamento para a realização do curso. Trata-se da dimensão didática da *démarche méthodologique* para a concepção de cursos FOU.

O desenvolvimento das etapas anteriores tem uma dimensão formadora para os bolsistas do IsF, na medida em que, ao participarem dos procedimentos metodológicos, são levados a refletir sobre a natureza do curso, ao que devem estar atentos, à sua atuação como professor e ao que é necessário desenvolver para a realização do programa, material e atividades. Em muitos casos, esta participação desencadeia desdobramentos como o interesse do aluno para desenvolver um projeto de Iniciação Científica do ensino e aprendizagem do FOS ou do FOU, mas sobretudo, os tornam capazes de refletir e propor este tipo de curso em outra instituição na qual forem trabalhar no futuro.

O procedimento metodológico na área do francês para o contexto de internacionalização das universidades, em particular, o FOU (Mangiante; Parpette, 2011) pode se iniciar com a utilização de alguns instrumentos que permitem ao coordenador conhecer a realidade de internacionalização de sua universidade. Isso é fundamental para determinar o tipo de oferta de cursos que será feita, o programa de ensino que será elaborado e as atividades de formação dos bolsistas/monitores que serão responsáveis por ministrar os cursos.

- Questionário para a identificação e precisão da demanda. O coordenador pedagógico IsF precisa de informações, de um diagnóstico da situação local para traçar *um plano de ações para a oferta de cursos* (elaboração de programas, divulgação e formação dos bolsistas). Além disso, este diagnóstico permitirá que as demandas de infraestrutura e apoio à formação de professores sejam melhor justificadas.

O questionário pode conter as questões abaixo e outras que podem ser formuladas de acordo com as especificidades locais da universidade brasileira:

1. Quais são os acordos internacionais firmados entre a universidade brasileira e a universidade estrangeira?
2. Quais são as áreas de conhecimento da universidade para as quais haverá oferta de cursos?
3. Se a universidade tem um Centro de Línguas ou cursos de línguas na Extensão, é possível uma articulação para que os alunos cursem o nível A1 nestes cursos e a partir do A2 possam vir para o IsF?
4. Quais são as demandas para a formação profissional e para a formação acadêmica na universidade? Há uma demanda específica dos profissionais que atuam nas relações internacionais da universidade?
5. Qual é o número de alunos que já fizeram intercâmbio? Quais são as áreas? É possível ter acesso aos alunos?
6. A universidade tem um teste de nível para diagnosticar os conhecimentos linguísticos dos alunos que desejam participar de um intercâmbio?
7. Quais são os recursos disponíveis para ministrar os cursos? Eles serão dados pelo Nuclí, pelo serviço de relações internacionais da universidade ou de outra forma?

- Questionário ou entrevista para a identificação e análise das necessidades dos alunos para sua inserção no contexto da universidade estrangeira. Esta etapa tem o objetivo de fornecer ao coordenador as informações sobre como se deu a inserção de estudantes no meio universitário onde foi realizado o intercâmbio. O coordenador vai registrar o relato de experiência do(s) aluno(s) sob vários pontos de vista, a saber, as questões linguísticas referentes ao domínio da língua estrangeira para se comunicar e realizar as atividades, as questões metodológicas de organização das aulas e trabalhos e as questões socioculturais relacionadas à adaptação ao contexto universitário e do país.

As perguntas sugeridas para obter os dados podem ser formuladas de acordo com as especificidades de cada universidade, a brasileira e a estrangeira:

1. Para qual instituição de ensino superior você foi?
2. Qual curso você fez na universidade estrangeira?
3. Qual era o seu conhecimento na língua estrangeira antes do intercâmbio? Se a resposta for sim, perguntar: Onde você estudou francês? Por quanto tempo? Qual foi o material utilizado?
4. Qual foi a exigência da universidade estrangeira em termos de certificado de língua?
5. Como foi sua chegada na universidade estrangeira? Quais as primeiras questões com as quais você teve de lidar? Quais soluções foram encontradas?
6. Quais foram as aulas que você assistiu? Como as aulas eram organizadas? Quais foram as dificuldades encontradas? Por quê? Como você as solucionou?
7. Quais foram os trabalhos, exercícios e provas que você fez? Quais foram as dificuldades encontradas? Por quê? Como você as solucionou?
8. Você realizou trabalho em grupos? Como foi trabalhar com outros alunos estrangeiros e outros franceses?
9. Quais atividades além das aulas você realizou?
10. Em relação à sua adaptação ao contexto universitário em geral, o que você acrescentaria?
11. Em relação às questões práticas como abertura de conta, alojamento, transporte etc, como você as resolveu? Há outras informações que você queira dar a este respeito?

A partir dos dados obtidos do relato dos alunos, o coordenador pedagógico identifica as situações de comunicação a serem consideradas e passa à elaboração do programa de ensino FOU.

Assim, é definida uma temática, objetivos a serem atingidos, considerando o nível de língua de cada programa. Alguns exemplos de objetivos comunicativos em FOU para nível A2 são:

- Apresentar-se em contexto universitário;
- Apresentar e comparar os sistemas de ensino superior do Brasil e da universidade estrangeira;

- Solicitar e dar informações em contexto universitário: primeiras interações;
- Redigir e apresentar um plano de estudos para intercâmbio;
- Apresentar um projeto de mobilidade acadêmica;
- Aprender a redigir uma *Lettre de motivation*;
- Compreender aulas expositivas: *cours magistraux*;
- Aprender a elaborar e apresentar um *exposé*;
- Identificar e apresentar oralmente os aspectos interculturais da mobilidade acadêmica etc.

À medida que as situações de comunicação oral e escrita são identificadas, o professor-elaborador do programa passa à seleção de documentos autênticos disponíveis na Internet ou nos sites das universidades, formulários administrativos que os estudantes terão de preencher, informações presentes no guia do estudante, trechos de aulas expositivas, entrevistas e material de aula obtidos com os alunos que retornaram do intercâmbio, apostilas de aulas, entre outros. Tais documentos autênticos não são comuns em livros didáticos e portanto, exigem um trabalho de análise pedagógica para verificar como poderão ser utilizados.

No contexto brasileiro de preparação para a mobilidade acadêmica, por exemplo, essa coleta de documentos autênticos pode parecer complicada, como a seleção de trechos de aula expositiva (*cours magistraux*) a serem utilizados no curso. A articulação entre a universidade brasileira e a estrangeira ou ainda as pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área podem ser um caminho para solucionar tal questão (Mangiante; Parpette, 2011).

No que se refere à didatização dos documentos, o professor-elaborador do programa, após a análise discursiva de cada um, passa à definição da temática que será tratada, dos objetivos comunicativos, discursivos, linguísticos e socioculturais que serão abordados. Trata-se de uma etapa que coloca o professor-elaborador

em situação de autoria, de criação de material, refletindo e concretizando como o curso será desenvolvido e como o material será utilizado. É esse trabalho que será discutido na próxima seção.

Formação de professores para o ensino do FOU no IsF-Francês

No que se refere ao eixo de formação de professores em línguas estrangeiras, o programa IsF tem como uma de suas principais diretrizes o fortalecimento dos cursos de Letras – Licenciatura. Os bolsistas do programa, estudantes das licenciaturas em língua estrangeira, devem ser preparados para ministrarem os cursos do IsF que são organizados por módulos de 16, 32, 48 e 64 horas, não seguindo, portanto, a lógica dos cursos de gerais de línguas estrangeiras, como foi visto anteriormente, nos cursos de ensino geral da língua, em francês, em *Français Général* (FG). O aluno do IsF se inscreve em cursos diversos e vai compondo seu *Portfolio linguístico e cultural* que o prepara para as situações de internacionalização que vai vivenciar no meio universitário no qual estará inserido.

Nesse sentido, os professores-formadores, para a formação dos bolsistas do IsF, devem desenvolver os seguintes aspectos:

- a definição de ações que devam integrar um programa de formação voltado ao ensino de línguas para contextos específicos profissionais e acadêmicos;
- o relato dos participantes da formação no que se refere à sua experiência de aprendizado e de iniciação à docência quando ela já existe, dados que estão ligados ao ensino do FG. A possibilidade de espaço para este relato é fundamental, pois se inicia um trabalho de reflexão crítica, essencial para a formação do futuro professor;

- a apresentação da *démarche méthodologique do FOS*, desconhecida dos futuros bolsistas IsF, a partir de estudos de caso (demandas da universidade) para a concretização do programa voltado ao seu contexto em particular.
- a explicação que os módulos do IsF não são sequenciais, o que significa que os pressupostos de progressão, desenvolvimento de competências, avaliação e aquisição da língua francesa são diferentes do FG;
- a compreensão de que o público-alvo do IsF apresenta necessidades específicas, pois visam o aprendizado da língua no contexto da internacionalização. Os programas devem focar, portanto, o desenvolvimento de competências que são exigidas nesse contexto;
- a definição das temáticas e objetivos dos programas de ensino, assim como o material didático para o IsF, o que significa a consciência de autoria dos programas. Os documentos autênticos passam por uma análise pedagógica (didatização) visando atender aos objetivos comunicativos, discursivos, linguísticos e socioculturais definidos para cada um dos módulos do IsF;
- o fortalecimento da formação dos estudantes de Letras e futuros bolsistas do IsF, no que se refere à sua formação didático-metodológica, ao seu nível de língua e aos aspectos necessários ao desenvolvimento de sua carreira como professor de língua estrangeira;
- o fortalecimento dos cursos de Letras-Licenciatura nas universidades brasileiras, portanto, a importância da formação de professores do Brasil.

Considerando todos esses pontos, qual programação os coordenadores pedagógicos podem adotar para organizar as formações dos bolsistas IsF em se tratando de um planejamento de ações de

iniciação à docência no contexto do ensino de línguas para propósitos/objetivos específicos?

Para favorecer a discussão nas universidades, apresento a proposta abaixo para a formação em FOU para o IsF, que se organiza em três eixos:

- desenvolvimento de uma competência de programação em FOU;
- reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem;
- reflexão sobre as modalidades de avaliação.

Desenvolvimento de uma competência de programação em FOU para o IsF

O que compreende o desenvolvimento de uma competência de programação em FOU? O termo programação indica que uma série de etapas devem ser desenvolvidas que estão relacionadas a aspectos institucionais, conceituais e didáticos:

- Dimensão institucional e conceitual – é necessário que os bolsistas IsF compreendam as características do programa, a sua natureza não sequencial, o material específico que é desenvolvido e que o principal objetivo seja o desenvolvimento de competências específicas para o contexto de internacionalização da universidade na qual se insere. Num primeiro momento, a discussão sobre o impacto que as cargas horárias de cada curso – 16h, 32h, 48h, 64h têm na programação e o impacto que causam nas ações de ensino e aprendizagem. Em seguida, uma questão didático-metodológica necessária à compreensão dos objetivos do IsF se refere às diferenças entre um curso de FG e um curso FOU e quais são as implicações

em termos de programação de um e outro. A estratégia que o professor-formador pode adotar para explicitar os pontos acima é a de trabalhar com exemplos de demandas em um e outro caso. No caso do FOU, por meio dos relatos de alunos que voltaram do intercâmbio e trouxeram questões que tiveram de lidar para sua adaptação em contexto universitário francófono. Em grupos de trabalho, os alunos podem discutir quais foram as situações de comunicação oral e escrita que se apresentaram e como as informações podem ser transformadas em programas de curso FOU.

Exemplo: as primeiras interações em meio universitário ocorrem nos setores administrativos. O ensino da língua pode se organizar para levar o aluno a aprender a formular perguntas para obter informações sobre alojamento, carteira de estudante, acesso à biblioteca, inscrições nas atividades esportivas etc? Tal necessidade pode se transformar em um programa de curso IsF, o qual pode ser levantados os objetivos comunicativos, linguísticos, socioculturais que devem ser abordados no programa de ensino.

- Dimensão didática – o trabalho desenvolvido nesta etapa é o de seleção, análise e didatização dos documentos autênticos que serão utilizados no curso. Os bolsistas IsF são levados a discutir os critérios de seleção dos documentos, a fazer uma análise discursiva de suas características, para a partir daí passar à didatização, ou seja, à elaboração das aulas e das atividades orais e escritas. Quais são os documentos? Onde obtê-los? É possível utilizar um documento autêntico da Internet diretamente na aula ou é necessário fazer alguma adaptação? Qual é a análise discursiva, ou seja, as características textuais que devem ser feitas, uma vez que, nos cursos de Letras, os alunos estão habituados a trabalharem a partir de exemplos de livros didáticos? Esta é uma etapa extremamente

formadora, pois pode trazer questionamentos sobre o desenvolvimento de competências orais e escritas, a construção de sentidos em língua estrangeira, os aspectos culturais de um programa de internacionalização, as modalidades de trabalho em sala (individual e em grupo) e o impacto de cada uma na aprendizagem, entre outros.

As duas dimensões estão articuladas e cabe ao professor-formador proceder ao detalhamento dos pontos que serão abordados. Uma das possibilidades de concretização da programação é o trabalho com estudos de caso, os quais os alunos podem aplicar as etapas. A seguir, alguns exemplos de formulação de demanda para estudantes de engenharia de universidades brasileiras:

- Estudo de caso 1 – Os estudantes estudaram dois semestres de FG e devem preparar seu dossiê de candidatura (justificativa do porquê do intercâmbio, uma *lettre de motivation* e um plano de estudos). Eles têm um semestre para se preparar e sua disponibilidade é de 4 horas por semana. Qual é o programa IsF que será proposto a este grupo? Qual a carga horária? Qual o material do curso?
- Estudo de caso 2 – Os estudantes estudaram quatro semestres de FG e solicitam ao coordenador do IsF um programa de língua francesa para aprender a apresentar um *exposé à la française*. Eles têm três meses para se prepararem e sua disponibilidade é de 4 horas por semana. Qual é o programa IsF que será proposto a este grupo? Qual a carga horária? Qual o material do curso?

A integração desses estudos de caso na formação dos bolsistas IsF significa trabalhar com a noção de situações-problema, o que em educação é muito mobilizador para a formação do professor crítico-reflexivo.

Reflexão sobre metodologias de ensino e aprendizagem

As características de um programa de ensino para a internacionalização colocam para os professores a questão da especificidade das áreas de conhecimento. São as engenharias, as relações internacionais, a matemática, as letras, as ciências sociais, enfim, várias áreas com as quais os professores de língua não se sentem familiares.

Como tratar de temáticas com as quais os professores não têm domínio? O professor de língua estrangeira deve ter conhecimentos nas áreas acima para ensinar a língua estrangeira? Esta é uma questão que é presente quando se coloca a discussão do ensino de línguas para propósitos/objetivos específicos. O que ocorre é um compartilhamento de responsabilidade e conhecimentos, ou seja, o professor de língua é o especialista nas questões que envolvem as práticas de ensinar e aprender e não na engenharia, na matemática ou em outras áreas, uma vez que são os alunos os especialistas.

Ao definir um programa de ensino no IsF é fundamental que os bolsistas possam refletir sobre as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem de forma que os alunos possam mobilizar seus conhecimentos em situações de comunicação oral e escrita em contexto universitário. Uma das metodologias que favorece essa mobilização é a “sala invertida”, inserida no contexto das metodologias ativas (Mattar, 2017). O professor explicita tarefas que os alunos devem realizar em casa para que, em sala de aula, possam trabalhar de forma colaborativa e interativa, sobretudo, em grupo.

Exemplo: ao preparar um *exposé à la française* sobre os impactos da soda cáustica no cotidiano das pessoas e os impactos disso na sociedade, um estudante de engenharia química tem conhecimentos que são específicos de sua formação. O professor de

língua estrangeira vai desenvolver um programa que contemple os aspectos metodológicos, linguísticos e culturais que são próprios ao *exposé*. É esse detalhamento que o bolsista IsF deve praticar em seus espaços de formação.

Reflexão sobre as modalidades de avaliação

Em programas de formação de professores, a questão da avaliação está sempre presente e deve ser discutida no âmbito do IsF.

Como realizar a avaliação em programas de ensino com o foco em competências específicas? Quais instrumentos para avaliar as competências no IsF?

Com a realização das etapas didático-metodológicas que foram apresentadas nesse capítulo, uma destas é a definição de objetivos comunicativos, linguísticos, socioculturais, das modalidades de trabalhos em sala de aula, do foco em determinadas tarefas de linguagem.

O exemplo do *exposé* pode ilustrar os aspectos que podem ser avaliados e discutidos em situação de formação de professores, considerando que se trata de uma apresentação oral em contexto universitário francófono, de acordo com o relato dos alunos que já fizeram intercâmbio.

Os pontos que podem ser avaliados são:

- organização geral:
 - apresentação do tema;
 - contextualização;
 - problemática (questão que será tratada);
 - plano de apresentação;
 - desenvolvimento;
 - conclusão.

- comunicação:
 - clareza da voz;
 - postura – interação com o público;
 - pronúncia;
 - nível de língua.

- slides:
 - claros e atrativos (imagens, gráficos etc);
 - pouco texto;
 - relação entre texto no slide e texto oral.

Esse tipo de ficha voltada à avaliação de uma competência específica pode ser discutido com os bolsistas do IsF e o “*savoir-faire*”, que podem adquirir com a reflexão, poderá favorecer a elaboração de outros instrumentos para outras competências.

Além disso, é fundamental considerar os instrumentos de autoavaliação que podem ser colocados no centro do processo de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas nesse capítulo tiveram como objetivo traçar caminhos que possam orientar professores-formadores na formação dos bolsistas IsF.

O programa IsF traz desafios de ordem teórico-metodológica que levam coordenadores pedagógicos, professores-formadores, bolsistas e alunos a praticarem novas formas de ensinar e aprender.

É no conjunto e na articulação entre as universidades que o IsF vai se fortalecer e assim dar visibilidade ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Nota

- ¹ As reflexões deste texto ocorrem no contexto de implantação do Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês no Brasil e também pela realização de um programa de pós-doutorado de julho a dezembro de 2017 na Universidade Lumières Lyon 2, com o apoio da CAPES – projeto Bolsa Sênior.

Referências

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.

COURTILLON, J. *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette, 2003.

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

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

MATTAR, J. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

Parte 5
MULTILINGUISMO E INTERNACIONALIZAÇÃO
NO ISF-ALEMÃO

PAULO ASTOR SOETHE
THIAGO VITI MARIANO
GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS-ALEMÃO

Dados novos, novas perspectivas: a língua reaviva-se

Introdução

O presente capítulo, sobre os primeiros resultados, a importância e o potencial da oferta de língua alemã no Programa Idiomas sem Fronteiras do Ministério da Educação do governo federal brasileiro, tecerá considerações breves sobre processos de adesão de universitários brasileiros¹ à comunidade acadêmica e científica internacional, no âmbito das relações entre o Brasil e a Europa de língua alemã; a seguir, descreverá em linhas gerais a presença e o papel da língua alemã na história brasileira; por fim, apresentará dados e perspectivas sobre as primeiras experiências de oferta de alemão no âmbito do Programa IsF, além de esboçar os desafios e potencialidades daí decorrentes.

Brasil global

Nas últimas duas décadas, a incorporação crescente de parcelas significativas da população brasileira a um espaço público

integrado – atendido por serviços básicos do Estado, permeado pela economia formal (em fase de globalização acelerada) e cada vez mais perpassado por formas de comunicação e acesso à informação – propiciou, entre outras coisas, o crescimento do interesse de cidadãos brasileiros pelo aprendizado de línguas estrangeiras, entre elas o alemão.

O ensino superior no país, por exemplo, revelou crescimento exponencial do número de matrículas: de 4,94 milhões em 2006 para 6,4 milhões em 2010, 7,83 milhões em 2014 e 8,05 milhões em 2016 (cf. Inep, 2017).

Sob dinâmicas de ascensão social e expansão de horizontes culturais, cidadãs e cidadãos nos diversos contextos regionais brasileiros buscam novos caminhos e possibilidades de formação, mas também de orientação direta ou indireta para as próprias opções identitárias e a construção de sentido para suas vidas, sua atuação profissional e presença na sociedade.

Apesar da aparente e propalada desagregação social, atomização dos indivíduos e exacerbação do individualismo, novas formas de comunicação e participação (não apenas digital) na esfera pública fervilham no magma que se move sob redes de interação mediadas pela tecnologia. Novas comunidades de comunicação, dentro e fora das fronteiras nacionais, oferecem possibilidades de acolhimento e adesão, sobretudo para jovens com boa formação escolar, acadêmica e profissional. Perspectivas futuras em um espaço repentinamente amplo associam-se à reflexão pessoal sobre a identidade (ou diferentes aspectos identitários) que cada qual quer ver agregada à própria participação individual em novas comunidades.

A mobilidade proporcionada pelo programa “Ciência sem fronteiras” a dezenas de milhares de jovens estudantes brasileiros concretizou esse universo de potencialidades, e o fez de forma presencial. Cerca de 1% da população anual média de estudantes

em nível superior teve a oportunidade de vivenciar, no breve período de existência do programa, a vida acadêmica em um dos diversos países estrangeiros que acolheram bolsistas brasileiros. É como se, ao longo de uma geração de graduandos, um em cada cem estudantes tivesse ido ao exterior e voltado para partilhar sua experiência com os demais colegas.

A iniciativa do governo federal brasileiro também apresentou desafios e problemas, mas sem dúvida constituiu, para a nação brasileira como um todo, marco importante em seu processo de inserção internacional. Ensinou ao país e seus dirigentes, sobretudo, que a universalização da educação básica de qualidade, fundamento de sucesso no ensino superior, ainda constitui grande desafio para os governos municipais, estaduais e federal; e que falta a boa parte de nossos sistemas educacionais, sobretudo públicos, a oferta eficaz de ensino de Línguas Estrangeiras. Sem que se tenha feito avaliação detalhada do programa “Ciência sem Fronteiras”, em razão de sua suspensão atabalhoada, há fortes indícios de que limitações de seu sucesso tenham decorrido, em grande parte, devido ao nível insuficiente de domínio dos idiomas falados nos países de destino dos bolsistas.

Portanto, uma das lições tiradas do programa foi: o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil constitui um *problema*.

O país, embora se caracterize como *melting pot* de culturas de procedências tão diversas; embora apresente, em regiões e contextos específicos, a vivência intensa do multilinguismo; e embora pratique há décadas a oferta universal de línguas estrangeiras na educação básica, padece hoje, sob o quadro majoritário de suas práticas educacionais e presença internacional, de um monolinguismo quase patológico.² A situação se deve a decisões e medidas repressoras do passado, com a supressão autoritária da diversidade linguística, a que se somaram a precariedade e ineficácia na construção do sistema educacional público: em muitos casos,

os resultados da educação pública, que atende 83% do total de alunos brasileiros, não lhes oferecem, na vida adulta, reais condições de desempenho autônomo e satisfatório na execução de tarefas cotidianas – entre elas, de modo especial, a de se comunicar minimamente em língua estrangeira, ainda menos em contextos internacionais.

Assim, com a repetição de processos de exclusão típicos da sociedade brasileira, muitos estudantes viram-se privados de participar de possibilidades de intercâmbio proporcionado pelo programa “Ciência sem fronteiras” por não apresentarem domínio mínimo de idiomas estrangeiros.

Entretanto, ainda mais grave que isso: o programa, para cumprir suas metas, frequentemente, investiu recursos no fomento a alunos que não dispunham de condições linguísticas de participar com êxito da vida acadêmica no país estrangeiro de destino. Ou seja: em meio a uma população de quase oito milhões de estudantes universitários, qualquer que fosse sua procedência, de escolas públicas ou particulares, houve dificuldades para encontrar candidatos com domínio suficiente de idiomas estrangeiros. Na fase final do programa, a partir de 2013, quando já não havia candidatos linguisticamente aptos para participar de intercâmbio com a Alemanha, por exemplo, os editais atenuaram a exigência de domínio da língua alemã em nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência, oferecendo-se aos selecionados com níveis A1 e A2 cursos de seis meses para aprendizado do idioma. Mesmo os esforços das universidades alemãs de destino, que organizaram a oferta desses cursos de alemão, não lograram em muitos casos o milagre de levar os bolsistas brasileiros a adquirir com tamanha rapidez conhecimentos suficientes do idioma, a ponto de poderem de fato tirar proveito do semestre de estudos que lhes havia sido financiado.

Mesmo diante da constatação desse cenário, o programa “Ciência sem fronteiras” não se flexibilizou para integrar a seus potenciais contemplados os estudantes das licenciaturas em Letras Estrangeiras em centenas de cursos no país. Essa área não era passível de fomento, o que já havia constituído grave erro na concepção da oferta. No momento inicial, por falta de consulta às áreas de Letras Estrangeiras nas universidades brasileiras, os responsáveis no governo federal ainda desconheciam, de qualquer modo, a gravidade dessa situação. Entretanto, mesmo depois de constatado o problema, não houve agilidade em flexibilizar as normas do programa. Assim, desperdiçou-se chance única de se enfrentá-lo. Pois, com o fomento sistemático a futuros professores e difusores de conhecimentos do idioma, o programa teria contribuído muito para a solução de um problema crônico, ao formar para a sociedade brasileira uma geração de professores de idiomas mais proficientes e com experiência internacional – o que infelizmente falta à grande maioria das dezenas de milhares de professores hoje no exercício da profissão, não obstante alguns esforços valorosos para se enfrentar a questão.³

Global – também em alemão

De qualquer modo, é inegável o valor do programa “Ciência sem Fronteiras”. De acordo com dados disponibilizados no site do programa, cerca de 7% dos bolsistas contemplados com a mobilidade proporcionada por ele cumpriram seu período de estudos, pesquisa ou missões de trabalho em universidades alemãs, isso sem contar as bolsas concedidas para a Áustria (Ciência sem Fronteiras, 2016). A longa e exitosa parceria entre instituições brasileiras, sobretudo CAPES e CNPq, e o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD)

havia levado, logo no início do programa, à celebração de um acordo em que a parte alemã se comprometia a apoiar a recepção de até 10.000 alunos brasileiros em suas universidades.

A procura relativamente grande pela Alemanha insere-se em longa tradição de cooperação acadêmica desde meados dos anos 1980. Além disso, tem laços históricos na forte presença de indivíduos de fala alemã entre os imigrantes acolhidos pelo Brasil desde meados do século XIX, e laços econômicos e pragmáticos na cooperação econômica entre Brasil e Alemanha desde os anos 1970, marcada de modo especial pelo estabelecimento de empresas alemãs e suas subsidiárias em território brasileiro.

Esses laços bilaterais em vários âmbitos foram acompanhados apenas de maneira modesta por uma oferta adequada de ensino de alemão no Brasil (e menos ainda por uma oferta de Português Brasileiro na Alemanha, o que de qualquer modo não constitui aqui objeto de reflexão). Para os fins do presente capítulo cabe apresentar, em linhas gerais, o percurso da oferta de língua alemã no Brasil.

O ensino desse idioma no país, em razão do passado migratório, garante hoje certa expressividade da oferta em localidades sobretudo da Região Sul, particularmente em municípios de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

A política de colonização no Brasil teve início com um decreto assinado pelo Príncipe Regente D. João em 1808, que permitia a posse de terras brasileiras por estrangeiros. A onda imigratória alemã mais representativa só foi viabilizada, no entanto, pelo projeto de colonização do governo imperial a partir de 1824, ano em que se iniciam fundações de colônias em diferentes regiões no sul do país. De acordo com Seyferth (2010, p. 746), o modelo de economia agrícola familiar existente entre os imigrantes e o tipo especificamente rural de agrupamento social que ela gerou acabaram por ocasionar, após 1850, a migração de camponeses

para a cidade. Teria havido, com isso, uma procura por novas possibilidades de atividade econômica para além do campesinato, tanto nas colônias rurais quanto nas cidades. O desenvolvimento econômico de algumas localidades viu-se sustentado principalmente pela atividade de comerciantes, a qual decorreram novos processos de industrialização e urbanização. Logo, formaram-se colônias urbanas marcadas pela presença de associações de música, teatro e recreação, além de escolas fundadas pela comunidade (Soethe; Weininger, 2009; Seyferth, 2010; Uphoff, 2011, p. 15). De acordo com Kreutz (2000), houve no Brasil 1.579 escolas privadas ou comunitárias mantidas por imigrantes alemães ou descendentes teuto-brasileiros. Em relação à produção de material didático nesse contexto, Dörthe Uphoff constata que houve no Brasil “uma discussão pedagógica (...) no campo do ensino de alemão como língua estrangeira, com diversos tipos de materiais publicados até a campanha de nacionalização” do Governo Vargas (Uphoff, 2011, p. 20).

Alemães emigravam para o Brasil essencialmente por motivações econômicas. Segundo Seyferth (2010, p. 748), eram em grande parte lavradores, trabalhadores do campo ou da indústria que se encontravam desempregados ou insatisfeitos com suas condições de trabalho. A partir de 1848, após o malogro dos movimentos para unificação da Alemanha, o perfil de imigrantes alemães chegados ao Brasil modificou-se em certa medida, visto que também revolucionários perseguidos se refugiaram em nosso país. Foram intelectuais que contribuíram para a criação de movimentos politizados entre os imigrantes teuto-brasileiros, fundando jornais em língua alemã e colaborando com o sistema educacional crescente que já se organizava nas colônias, ao desenvolver materiais para as escolas das comunidades de fala alemã, exercendo inclusive a docência (cf. Pupp Spinassé, 2005, p. 69-70).

No que diz respeito à atuação governamental em regiões urbanizadas, onde se percebia a presença do Estado à época, o ensino de alemão como língua estrangeira começou a ser ofertado a partir de 1841, durante o segundo reinado do Brasil Império no Colégio Pedro Segundo no Rio de Janeiro. O movimento de inclusão de línguas estrangeiras vivas no currículo escolar iniciou com francês e inglês e, então, italiano e alemão, que se tornou obrigatório em 1873, passando a ser optativo em 1911 (Couto, 2012). De acordo com Chagas (1967), entre 1855 e 1931, o ensino das línguas estrangeiras havia assumido um papel relevante no currículo da escola secundária. Segundo o autor, “as línguas estrangeiras ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos” (Chagas, 1967, p. 105). Há essa época latim, grego, francês, inglês e alemão eram obrigatórios, e italiano, facultativo. A oferta de línguas vivas ensinadas é, então, reduzida. Pouco antes da Revolução de 1930, apenas francês, inglês *ou* alemão e italiano (como disciplinas facultativas) eram ensinados na escola.

Durante o início do século XX e após a Revolução de 30, quando o governo autoritário de Getúlio Vargas assume o poder no Brasil e é instaurada uma ditadura por meio de um golpe de Estado, o processo de urbanização nas localidades rurais povoadas por imigrantes ainda perdura e se fortalece (Seyferth, 2010, p. 747). Entre outras medidas, o Governo Provisório de Vargas instituiu o Ministério da Educação e da Saúde Pública, realizando reformas no ensino superior e secundário. Neste período, latim, francês e inglês são obrigatórios e alemão facultativo (Chagas, 1967, p. 110).

No início do Estado Novo, no entanto, a partir de 1937, todas as escolas de imigrantes são diretamente afetadas pelas políticas de nacionalização. Em 1938, é assinado o Decreto-Lei nº 406 que trata da entrada de estrangeiros em território nacional. As disposições gerais e transitórias do documento determinam que “em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será

ministrado em português” (Brasil, 1938, art. 85), e que as referidas escolas só poderão ser regidas por brasileiros natos. Dessa maneira, professores que não dominavam o idioma português e que ministravam aulas em língua alemã – para alunos que também não possuíam conhecimentos em português – ficaram impossibilitados de exercer a docência. Diretores de escolas, que não podiam comprovar natalidade brasileira, ficavam igualmente impedidos.

O Decreto-Lei nº 406 proíbe da mesma forma o ensino de idioma estrangeiro a menores de 14 anos nessas escolas rurais e estabelece que os livros destinados ao ensino primário devem ser escritos exclusivamente em português. Tais determinações acabaram por comprometer a médio e longo prazo a existência da língua estrangeira, que em algumas comunidades era, na verdade, sua língua materna. A isso somou-se a exigência de que em zonas rurais, livros, jornais e revistas fossem publicados apenas com a permissão do Conselho de Imigração e Colonização. A publicação de meio de comunicação em língua estrangeira passou a ser permitida apenas mediante autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. Para a publicação de livros, boletins, jornais e revistas na língua estrangeira eram ainda cobradas taxas por edição ou por ano.

Schneider (2007) mostra como a proibição da língua, na época do governo de Getúlio Vargas, trouxe reflexos negativos à formação e ao desenvolvimento das comunidades bilíngues até os dias de hoje. Os 20 docentes de escolas em comunidades bilíngues no Rio Grande do Sul, que participaram de sua pesquisa, viveram, enquanto alunos e, a grande maioria, também enquanto professores, a época em que o alemão foi proibido. Tal experiência levou-os a enxergar a escola como local de uso exclusivo do português, língua oficial imposta à época, e, “mesmo após seis décadas (1939-2004), ainda transparece [a] necessidade de justificar o uso de alemão em sala de aula” (Schneider, 2007, p. 164), embora se

trate aqui da língua utilizada no cotidiano da comunidade, a qual seus membros constituem suas identidades.

Contraditoriamente, em meio às políticas de nacionalização iniciadas ao final dos anos 1930, através do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que instituía a Reforma Capanema, as línguas estrangeiras passaram a ocupar lugar de destaque no currículo escolar como não se viu em nenhuma outra época. Segundo Chagas (1967), as medidas decretadas valorizaram tanto línguas clássicas (latim e grego) quanto modernas (francês, inglês e espanhol) e aumentaram suas cargas horárias dentro do currículo. Da mesma forma, ao contrário do que se esperaria, justamente no início de 1940, foram criadas as primeiras áreas de alemão no Brasil no âmbito do ensino superior.

Por um lado, as políticas nacionais incentivavam o aprendizado de línguas estrangeiras para formação da elite do país; por outro, cerceavam o desenvolvimento de grupos de imigrantes. De acordo com Couto (2012), desde 1911 a língua alemã já não era mais obrigatória, mas facultativa; em 1942 foi definitivamente suprimida “das escolas secundárias estatais (...), restando apenas em poucas escolas privadas” (Couto, 2012). Já Uphoff (2011) afirma, por outro lado, que se no interior “o restabelecimento do ensino de alemão nas escolas se tornou muitas vezes inviável, nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial, nos centros urbanos, muitas escolas de imigração alemã puderam retomar suas atividades ainda nos anos 1940” (Uphoff, 2011, p. 22).

A partir da primeira LDB de 1961, as línguas estrangeiras perderam seu lugar no currículo. Retirou-se a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, ficando “a carga dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental” (LDB de 1961, 20-?). No que diz respeito à oferta da língua alemã, seu “ensino formal (...) resistia (...) em raros colégios privados e começou a se restabelecer nas

escolas de idiomas, a partir do início dos anos 1960, quando, com o impulso na industrialização, vieram para o Brasil muitas multinacionais alemãs” (Couto, 2012) e, junto a elas, muitos funcionários da Alemanha que procuravam estabelecimentos de ensino para seus filhos (Uphoff, 2011, p. 22).

A próxima Lei de Diretrizes e Bases publicada em 1971, como a anterior, não estabeleceu obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras. Apenas com a Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo-comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam” (Brasil, 1976, p. 529). É nessa época que o apoio do governo da Alemanha para o ensino da língua no Brasil “consolida-se (...) por meio de órgãos como, em especial, o Departamento Central para Escolas no Exterior (*‘Zentralstelle für das Auslandsschulwesen’*, sigla *‘ZfA’*), que desde 1976 envia coordenadores ao Brasil” (Uphoff, 2011, p. 23). Conforme aponta Uphoff (2011), o apoio governamental alemão fez-se perceptível inclusive na escolha dos livros didáticos adotados nas escolas “por meio de indicações e doações dos órgãos de fomento ao ensino da língua” (Uphoff, 2011, p. 23). A autora salienta que, nesse contexto, se “a política educacional brasileira não considerou o ensino de idiomas um elemento necessário nos currículos escolares, ela, por outro lado, proporcionou espaços legais para que órgãos alemães pudessem atuar no sentido de fortalecer o ensino de alemão no país” (Uphoff, 2011, p. 23). Essa atuação de instituições alemãs expressa-se inclusive no âmbito de formação de professores.

Em consequência da maior procura pelo idioma a partir dos anos 1980, a oferta de emprego para professores também cresceu (Alberts-Franco, 2003, p. 1). Algumas iniciativas regionais para formação docente surgem por meio de parcerias entre Universidades

Federais e Governos, a fim de suprir a demanda por professores de alemão licenciados. Podem ser citados aqui, por exemplo, o Projeto Piloto para diversificação de línguas nas escolas catarinenses, realizado entre 1984 e 1988 (Santa Catarina, 1998, p. 92-93; Mailer, 2003, p. 48), e o Programa Magister, também no Estado de Santa Catarina, iniciado em 1997 (Costa *et al.*, 2003; Régis, 2002; Hentz, 2013).

O apoio de instituições alemãs por meio da formação continuada de professores, orientação pedagógica, aplicação de testes oficiais e doação de material didático constitui praticamente uma tradição do ensino de alemão no Brasil, tendo seu início no século XIX (cf. Kreutz, 2000; Souza, 2012). A presença de entidades alemãs no contexto de ensino de alemão no Brasil há muito vem sendo decisiva para que essa oferta prossiga.

Foi considerando as particularidades de cada região do país que a terceira LDB, publicada em 1996, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira – não mais apenas para o ensino médio, como fez a Resolução de 1976, mas também no ensino fundamental – deixando a escolha do idioma estrangeiro a ser definida por cada comunidade escolar. O documento tornou obrigatório o ensino de ao menos uma língua estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental. A escolha da língua ficaria “a cargo da comunidade escolar, dentro da possibilidade da instituição” (Brasil, 1996, art. 26, § 5º). A partir do ensino médio deveria ser incluída “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996, art. 36, inciso III).

Em 16 de fevereiro de 2017, entrou em vigor, no entanto, a Lei nº 13.415 que, entre outras medidas, altera a LDB de 1996, modificando o que se determinava em relação à oferta de línguas estrangeiras. No ensino fundamental, o ensino dessas línguas modernas

fica reduzido à disciplina de inglês. De acordo com o documento: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (Brasil, 2017, art. 2º). Para o ensino médio, determina-se igualmente a obrigatoriedade do ensino de inglês, abrindo-se a possibilidade de oferta de outras línguas optativas: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, art. 3º). Conforme o artigo 26 da LDB de 1996, contudo, a parte diversificada do currículo pode incluir outras disciplinas complementares à parte obrigatória:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, art. 26).

Como se pode observar no trecho citado, apesar da exclusividade da língua inglesa dentro da base nacional comum obrigatória, a LDB mantém aberta a possibilidade de complementação dessa base comum por meio da parte diversificada do currículo. Nesta podem ser incluídas disciplinas complementares de acordo com aquilo que exigem as características regionais de cada localidade. Desse modo, abre-se também a possibilidade de inclusão de outras línguas estrangeiras, além da língua inglesa obrigatória.

Com o estabelecimento das metas de universalização dos ensinos fundamental e médio no âmbito do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), uma das estratégias para alcançar os referidos objetivos consistiu na criação de uma

base nacional comum, mencionada no artigo 26 da LDB. Trata-se, hoje, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua versão atual, o documento faz referência unicamente à língua inglesa, não abordando o ensino de outras línguas estrangeiras, como fizeram versões precedentes desse documento ou os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. A obrigatoriedade de um único idioma estrangeiro determinada pela BNCC foi medida inédita no país, que em nada contribui com o ensino de línguas estrangeiras em geral.

A oferta de alemão no Programa IsF

O panorama acima sobre a oferta de Alemão no Brasil evidencia ainda mais o caráter inovador da Portaria nº 973/2014 do Ministério da Educação, que instituiu o “Programa Idiomas sem Fronteiras”. O instrumento administrativo e a estrutura que dele decorre congregam, pela primeira vez, a organização integrada do ensino plural de idiomas estrangeiros no ensino superior e a formação de professores para a educação básica.⁴

No caso do Alemão – presente desde a fase inicial do programa, com a nomeação de um vice-presidente para o idioma (cf. art. 4º, inciso III) – as ações tornaram-se possíveis graças a uma parceria do MEC com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Isso se deu em consonância com o histórico da presença do idioma no país, marcada pelo apoio da Alemanha e pela tradição de ações bilaterais. O respectivo Memorando de Entendimento entre o DAAD e o MEC, estabelecido de acordo com o artigo 5º da Portaria nº 973/2014, foi assinado em 13 de agosto de 2015 em Bonn, e em 20 de agosto de 2015 em Brasília, não por acaso na mesma semana em que ocorreram as reuniões de consultas governamentais entre Brasil e Alemanha em Brasília, com

a visita da chanceler Angela Merkel e diversos ministros federais alemães. Em 15 de agosto, ministros de ambos os países firmaram nesse contexto uma “Declaração Conjunta de Intenções sobre o fomento de Alemão como Língua Estrangeira no Brasil”.

Um ano depois, em setembro de 2016, publicou-se o primeiro edital do “IsF-Alemão”, que anunciou a oferta de 399 licenças do curso on-line DUO, financiadas pelo DAAD, distribuídas gratuitamente aos candidatos selecionados, bem como senhas de acesso ao teste onSET, para nivelamento dos participantes com conhecimentos prévios do idioma. O universo de candidatos, segundo as diretrizes estabelecidas pelo programa, e antes disso pelo “Inglês sem Fronteiras”, foi constituído por estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes de 10 universidades públicas, a saber: UFBA, UFC, UFCG, UFF, UFMG, UFPR, UFRN, UFSM, UNESP e USP. Do segundo e terceiro editais, em abril e setembro de 2017 respectivamente, participaram 15 universidades. Somaram-se ao grupo já mencionado a UFSC, a UNILA, a UFPA, a UFPEL e a UFRGS.

Cada universidade, que designou docente responsável e o nomeou coordenador local junto ao respectivo Núcleo de Línguas (NuLi), contribuiu com as ações de seleção e acolhimento dos alunos, ao realizar reunião de confirmação e aceitação de vagas pelos candidatos, convocados segundo listas geradas pela seleção eletrônica realizada pelo sistema. Além disso, coube ao coordenador local em cada instituição selecionar e treinar um ou mais bolsistas, e organizar, dessa forma, a oferta de uma fase presencial do curso para iniciantes (módulo A1.1) com 12 encontros semanais de duas horas. Essas 24 horas-aulas presenciais, para as quais os alunos receberam gratuitamente livros didáticos (*Schritte international*) cedidos pelo DAAD, destinaram-se a apoiar e reforçar as atividades dos alunos em ambiente on-line. Além disso, as aulas, supervisionadas pelos coordenadores locais, constituíram atividade formativa para

os estudantes selecionados como tutores presenciais (alunos de Letras/Alemão, sempre que possível). As universidades financiaram com recursos próprios as bolsas para esses tutores.

A oferta deu-se desde o início, portanto, como atividade em *blended learning*, embora caiba destacar o espectro de atividades bastante amplo oferecido pela plataforma on-line em si mesma, dedicada ao desenvolvimento de todas as habilidades, também com interação pessoa-pessoa. As atividades dos alunos (em ambientes e dinâmicas como chat e fórum, inclusive) são acompanhadas na plataforma por um mesmo tutor on-line ao longo de todo o módulo. O profissional, contratado, treinado e orientado pelos provedores alemães do curso DUO, corrige textos e atividades dos alunos manualmente, em ambiente específico da plataforma, além de comentá-los de maneira individualizada.⁵ Daí a tutoria presencial restringir-se, em um primeiro momento, à oferta dos módulos para iniciantes: a concepção inicial do programa supôs que a partir do cumprimento de um primeiro módulo sob tutoria presencial o aluno desenvolveria autonomia de aprendizado, e então lhe bastaria a tutoria oferecida na plataforma on-line. A organização de tutorias presenciais piloto para os módulos avançados, por iniciativa de algumas das universidades participantes, ainda procura testar em que medida a eficácia da oferta é maior, e os níveis de evasão menores, quanto mais se prolonga o acompanhamento dos alunos com a tutoria presencial complementar.

A expectativa dos organizadores em relação à procura pelo primeiro edital, que seria decisiva para as perspectivas do programa, foi recompensada com um resultado quase surpreendente. Apesar do período de abertura do primeiro edital haver se limitado a duas semanas, e a divulgação ter se dado apenas com o envio de e-mail informativo ao universo de estudantes, técnicos e docentes das comunidades universitárias envolvidas, inscreveram-se 6.877 interessados, o que revelou a existência de uma demanda de mais

de 17 candidatos por vaga. Confirmou-se, assim, a tendência de grande procura pela língua alemã no Brasil, já identificada pelo levantamento periódico de dados, realizado em diversos países a pedido do Ministério das Relações Exteriores da República Federal da Alemanha (Auswärtiges AMT, 2015). Segundo esse estudo do governo alemão, no Brasil havia ocorrido entre 2010 e 2015 um aumento de cerca de 23% do número total de aprendizes do idioma, que teriam atingido em 2015 a marca de 135.000, sendo a maioria (cerca de 59%) alunos em suas respectivas escolas. Esse número, inclusive, só não teria aumentado mais em razão da falta de professores de alemão para atender a demanda existente.

De qualquer modo, não havia dados sobre a *demand*a pelo idioma alemão, e foi esse, em certa medida, um ganho muito importante e praticamente inesperado dos primeiros editais do Programa Idiomas sem Fronteiras: com instrumentos e amostragem inequívocos (o sistema de comunicação e inscrição do IsF e um universo de alunos, servidores técnicos e docentes que chega, nas 15 universidades participantes, a quase 400.000 pessoas) verificou-se que no sistema de ensino superior brasileiro há milhares de interessados em aprender alemão. Nos dois últimos editais, a oferta de 1.299 licenças do curso DUO (sendo boa parte destinada à continuidade dos estudos das primeiras turmas), se inscreveram 14.649 candidatos, mantendo-se uma média maior que 7.000 candidatos por edital. Considerando-se que o país conta hoje com 8,04 milhões de matriculados nesse nível de ensino, poderia se projetar uma demanda espontânea para o aprendizado de alemão próxima de 140.000 interessados.

Prospecção e considerações finais

Evidentemente, o programa governamental não poderia atender toda a demanda estimada e não haveria no momento sequer

tutores capacitados para atender um público dessas dimensões. O Programa Idiomas sem Fronteiras - Alemão revela, no entanto, o imenso potencial (inclusive econômico) dessa área de atuação e incita outros atores sociais a participar do processo de expansão da oferta.

Os parâmetros de qualidade que o programa oferece estão pautados por universidades brasileiras com longa tradição na área de ensino e formação de professores de Alemão (algumas delas já desde os anos 1940) e pela parceria com instituições alemãs de grande credibilidade acadêmica, centros internacionais de referência na área do ensino de alemão e de línguas estrangeiras em geral.

A oferta do programa, embora pequena ante a imensa demanda potencial, cumpre sobretudo a função própria ao governo e às instituições de ensino e pesquisa: aponta horizontes de expansão e desenvolvimento de áreas estratégicas para o país, motiva pessoas jovens a formar-se com competência e dedicar suas vidas profissionais à atuação nessas áreas, além de demarcar com alto grau de excelência e seriedade os pontos de partida para se chegar ao atendimento das expectativas da população.

O Programa Idiomas sem Fronteiras, como bem prevê a Portaria que o institui, fortalece o ensino de idiomas no país. Mas sobretudo faz ver, a partir do universo que atende (o ensino superior), as imensas demandas existentes em outros setores: de modo especial, a rede de educação básica pública, seus professores, seus 43 milhões de alunos. É de esperar que o programa receba do governo, mas em especial da sociedade como um todo, o valor que lhe cabe e a ampliação que a realidade social lhe exige.

No caso da oferta de Alemão, confluem nas ações desenvolvidas até aqui a memória de uma língua que já foi brasileira (e talvez se reavive como tal), a pujança das relações do Brasil com um de seus principais parceiros econômicos, científico-acadêmicos e culturais e a perspectiva de que inovações tecnológicas no ensino

estejam a serviço da comunicação entre as pessoas em sua condição de cidadãos livres e autônomos – em qualquer parte do globo.

Notas

- ¹ Sempre que o texto se referir claramente a pessoas em geral, de ambos os sexos, como neste caso, poderá ser usada somente a forma do masculino (singular ou plural), entendida então como forma de dois gêneros.
- ² Os PCNs para Língua Estrangeira reconheciam já em 1998: “embora se possa dizer que o Brasil é um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação, é necessário, também, reconhecer que a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolingüismo” (Brasil, 1998, p. 65).
- ³ O Programa para o Desenvolvimento Profissional dos Professores (PDPP), por exemplo, iniciado em 2010 pela CAPES, caracterizou-se por oferecer formação docente com alto padrão de qualidade no Brasil e no exterior, mediante a oferta de “mobilidade nacional e internacional, na perspectiva de oferta de programas, missões de estudos e vivências educacionais inovadoras e de elevado padrão de qualidade” (cf. Deb, 2012, p. 165). Para a disciplina de Alemão como Língua Estrangeira, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) organizou em parceria com o interDaF na Universidade de Leipzig e com o Ministério da Educação da Áustria duas edições de um programa de formação (denominado então PDPA) integralmente financiadas pela CAPES. Em 2013 e 2015 fomentou-se um total de 43 professores (atuantes ou em formação) com recursos brasileiros. Os bolsistas (muitas vezes pela primeira vez no exterior) participaram de curso com duração de cinco semanas, que consistiu em palestras, aulas de língua estrangeira e uma programação cultural intensa. Os participantes submetem-se ao final a uma prova de língua alemã nos níveis B1 ou C1.
- ⁴ Desse último aspecto, a contemplação da educação básica pelo programa, tratam em particular o artigo 5º, § único; o artigo 6º, caput, inciso III; o artigo 9º, inciso IX; e o artigo 10, inciso IV da portaria.
- ⁵ Uma dificuldade encontrada quanto à participação do tutor on-line foi a suposição inicial, pelos parceiros alemães, de que o inglês seria a língua de comunicação entre o tutor e seus alunos, o que em muitos casos se verificou não ser possível, dada a falta de domínio de inglês pelos alunos. Tem-se claro hoje que a atuação dos tutores será muito mais eficaz se puderem contratar-se e treinar, para essa função, profissionais do ensino de alemão com domínio de português.

Referências

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Berlin: Datenerhebung, 2015.

ALBERTS-FRANCO, C. *Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*. Display 4. Nov. 2003. Disponível em: http://www2.uni-wuppertal.de/fba/germanistik/Homepage_Neuland/display.htm. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 maio 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 9 jan. 2018.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. Nacional, 1967. *Atualidades Pedagógicas*, v. 68.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *Painel de controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Panorama Geral da Implementação das Bolsas do Programa, 2016. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 18 set. 2018.

COSTA, M. J. D. *et al.* Projeto Magister Letras UFSC: Línguas estrangeiras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 1. 2002, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: EDUEPB, 2003. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/magisterletras.pdf. Acesso em: 9 jan. 2018.

COUTO, L. C. do. Sobrevoos pela história do ensino de Alemão-LE no Brasil. *HELB*, ano 6, n. 6, jan. 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/199-sobrevoos-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil>. Acesso em: 8 jan. 2018.

HENTZ, P. Memórias de formação docente: o Programa Magister. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 5, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/3352/4044>. Acesso em: 9 jan. 2018.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 21 jul. 2018.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

LDB DE 1961. *HELB*. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2. Acesso em: 31 maio 2015.

MAILER, V. C. de O. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PUPP SPINASSÉ, K. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Lang 2005.

RÉGIS, N. S. *Programa Magister*. Gênese de uma formação em serviço para professores da rede pública catarinense. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Língua estrangeira: a multiplicidade de vozes*. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/.../380-lingua-estrangeira-a-multiplicidade-de-vozes. Acesso em: 28 abr. 2015.

SCHNEIDER, M. N. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13098>. Acesso em: 26 mar. 2017.

SEYFERTH, G. Deutsche Einwanderung nach Brasilien. In: COSTA, S. et al. (org.). *Brasilien heute*. Geographischer Raum, Politik, Wirtschaft, Kultur. 2. ed. Frankfurt am Main: Vervuert, 2010.

SOETHE, P. A.; WEININGER, M. J. Interkulturelle Zusammenarbeit im akademischen Bereich: Geschichtsbewusstsein, Multidisziplinarität und Reziprozität als Rezept für erfolgreiche Projekte. In: ERNEST W. B. et al. (Hgg.) *Wie kann man vom "Deutschen" leben?* (Cross Cultural Communication, Bd. 17). Frankfurt am Main et al: Lang, 2009.

SOUZA, R. S. *A estrada do poente*: Escola Alemã - Colégio Progresso. Curitiba: Máquina de Escrever, 2012.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

THIAGO VITI MARIANO
TATIANE SCHUSTER

O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NA MODALIDADE *BLENDED LEARNING*

O programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão na UFPR

Introdução

A procura pelo ensino de alemão como língua estrangeira tem registrado um crescimento considerável em todo mundo. Estima-se que, aproximadamente, 135.000 pessoas estudem a língua no Brasil. Desses, 10.000 estudantes encontram-se em contexto de ensino superior (Auswärtiges AMT, 2015). O programa Ciência sem Fronteiras, criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2011, para fomentar a mobilidade acadêmica nas universidades brasileiras, certamente contribuiu para esse aumento na procura pelo idioma alemão (e por outros idiomas) nas instituições de ensino superior Brasil a fora. Durante seu período de existência (2011-2016), o programa concedeu bolsas de estudos no exterior a 92.880 estudantes de universidades brasileiras (Stallivieri, 2017, p. 127). O destino mais procurado pelos estudantes foi os Estados Unidos, com 27.821 bolsistas, enquanto a Alemanha ficou em sexto lugar, recebendo 6.595 estudantes provenientes do Brasil (Ciência sem Fronteiras, 2016). A Suíça também foi o país de destino de 168 bolsistas, assim como a Áustria com 132 estudantes fomentados pelo programa.

Apesar de se tratar da implementação de uma política ambiciosa e ostensiva de fomento à internacionalização das universidades brasileiras, o Ciência sem Fronteiras não passou incólume a críticas (Borges, 2016; Martinez, 2018). A questão do nível de proficiência dos estudantes brasileiros em línguas estrangeiras, por exemplo, não foi contemplada nas fases iniciais do programa (Finardi; Guimarães, 2017, p. 603). Por consequência, um grande contingente de bolsistas enviados às universidades estrangeiras não possuía domínio linguístico suficiente no idioma do país de destino. Como forma de suprir essa deficiência, foi criado pelo MEC, em 2012, o programa Inglês sem Fronteiras, que previa uma oferta abrangente de cursos de língua inglesa gratuitos em instituições de ensino superior por todo o Brasil. A partir de 2014, o programa foi expandido para outras línguas, tornando-se parte de uma agenda de internacionalização nas universidades brasileiras, propondo políticas linguísticas institucionais (Finardi; Guimarães, 2017, p. 604).

Em 2016, o programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão (IsF-Alemão), começou a ser implementado em parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD). Atualmente, esse programa é oferecido em 17 universidades brasileiras¹ como curso híbrido, ou seja, uma combinação de curso on-line com encontros presenciais. Essa forma de ensino é denominada *blended learning* e vem ganhando cada vez mais espaço nas aulas de língua estrangeira. A demanda pelos cursos do IsF-Alemão, no primeiro semestre de 2019, em todo o Brasil, foi de 2.586 candidatos para 607 logins. Na UFPR, onde a pesquisa aqui apresentada foi realizada, foram abertas quatro turmas, com aproximadamente 25 alunos cada. Desse universo de alunos inscritos, 60 alunos completaram o curso com sucesso.

Os alunos trabalham com a plataforma *Deutsch-Uni Online* (DUO) na fase on-line, realizando, de forma individualizada, as

atividades propostas e, ainda, interagem com outros colegas e são assessorados por um tutor on-line. Além disso, participam de uma tutoria presencial voltada para a complementação e aprofundamento dos conteúdos vistos na plataforma.

O presente artigo tem como objetivo, portanto, refletir acerca de possíveis cenários de aprendizagem híbrida², apresentar brevemente a plataforma on-line DUO e sua inserção no IsF-Alemão, assim como trazer dados empíricos em relação à experiência dos alunos no âmbito do programa na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Blended learning

O termo *blended learning* tem se mostrado presente nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras nos últimos anos, principalmente, após o surgimento das mídias digitais (Kranz; Lüking, 2005; Rösler, 2010a, 2012). Muitas das publicações descrevem experiências relacionadas a essa forma de ensino, bem como a sua implementação (Kranz; Lüking, 2005; Launer, 2007, 2008) e até mesmo à teoria acerca desse modelo de aprendizagem. (Würffel, 2014, 2017).

No entanto, não há apenas uma definição específica para esse termo. Rösler (2010b, p. 19, tradução nossa) explica que várias combinações são possíveis nesse modelo:

cursos de língua estrangeira presenciais podem, por exemplo, ser planejados de forma on-line, especialistas externos podem ser convidados a participar através de videoconferência ou chat, um acompanhamento mais intensivo ao aluno pode ser ofertado através de e-mail ou fórum. Um caminho inverso também é possível: cursos on-line podem conter um encontro presencial no início ou no final.³

Kranz e Lüking (2005) definem *blended learning* como uma mescla de diferentes metodologias e formas de aprendizagem, cujo objetivo principal seria possibilitar um efeito de aprendizagem duradouro, através de uma combinação e uma relação equilibrada entre aulas presenciais e estudos individuais em um ambiente de aprendizagem virtual.

São diversas as possibilidades para a concepção de um curso nesse formato. Para que seja possível atribuir a ele uma definição, é necessário analisar o contexto em que esse se encontra. As descrições mais comuns se referem à combinação de aulas on-line – ministradas em uma plataforma – com aulas presenciais. Rösler e Würffel (2010), assim como Rösler (2012), categorizam o *blended learning* em quatro diferentes cenários didáticos:

- Cenário 1: são utilizadas atividades e exercícios on-line, além de pesquisas, como forma de complementação da aula presencial. Esse cenário é o mais comum na maioria das aulas de língua estrangeira;
- Cenário 2: ferramentas de comunicação, como e-mails, por exemplo, são utilizadas para complementar a aula presencial. Dessa forma, as tarefas de casa podem ser enviadas ao professor, o qual também dá um *feedback* aos alunos. Não há uma integração maior com a aula presencial, apenas o envio de atividades e respectivas correções de forma digital;
- Cenário 3: neste cenário já não se trata de uma complementação, mas sim, de uma reestruturação da aula em si, que passa a ter uma ou mais fases on-line. As fases presenciais e on-line se alternam e estão diretamente relacionadas quanto aos conteúdos e planejamento;
- Cenário 4: os aprendizes trabalham, neste cenário, na maior parte do tempo em uma plataforma, tendo, inclusive, um tutor on-line à sua disposição para auxiliá-los com a orga-

nização de seus estudos e nas correções de suas atividades. Uma aula presencial pode ocorrer, eventualmente, no início e ao final do curso, a fim de tratar de questões organizacionais.

No contexto do programa IsF-Alemão, pode-se dizer que estão presentes elementos dos cenários 3 e 4. Assim, o *blended learning* se caracteriza como uma combinação de fases on-line, em que os alunos trabalham individualmente por 12 semanas na plataforma DUO com auxílio de um tutor on-line, e uma aula presencial semanal com duração de 2 horas.

Além desses aspectos, cada cenário contempla, ainda, diferentes características voltadas à forma social (individual ou em grupo), local de aprendizagem (presencial e virtual), e sincronicidade (atividades síncronas e assíncronas) (Rösler; Würffel, 2014). Há atividades que podem ser realizadas individual ou conjuntamente, tanto nas aulas presenciais, quanto nas aulas on-line. No entanto, a maior parte do curso IsF-Alemão contempla as atividades da plataforma DUO, que são realizadas pelos alunos virtualmente. Estes trabalham no seu próprio ritmo e tempo, escolhendo o ambiente de estudos e planejando por conta própria seu aprendizado semanal.

No que diz respeito às fases on-line na aprendizagem híbrida, cabe destacar que essas contêm uma grande parcela de aprendizagem individual. Os interesses e necessidades dos aprendizes podem, portanto, ser contemplados de maneira mais eficaz do que em uma aula totalmente presencial, já que poderão conhecer melhor seu estilo de aprendizagem e utilizar materiais extras para complementar o conteúdo, por exemplo.

Nesse sentido, é de extrema importância que o aluno assuma a responsabilidade da sua organização e do seu processo de aprendizagem, aproveitando os recursos que a tutoria e a plataforma,

além das aulas presenciais, oferecem (Rösler; Würffel, 2010; Würffel, 2017).

Rösler (2010b) destaca, ainda, a capacidade ou aptidão de auto-organização como um elemento essencial nesse contexto, visto a variedade de atividades, opções e “liberdades” que são possíveis nesse cenário. Especialmente, as fases on-line podem se caracterizar como um desafio, pelo fato de alguns alunos não estarem familiarizados com mídias e não possuírem uma capacidade de organização desenvolvida.

A seguir, será apresentada a plataforma DUO, a fim de explicitar como a fase on-line se configura no cenário *blended learning* no âmbito do IsF-Alemão.

A plataforma DUO

A plataforma DUO foi desenvolvida pela *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung* (g.a.s.t.) em cooperação com a Universidade Ludwig-Maximilian de Munique. Essa plataforma contém materiais autênticos e é voltada a estudantes universitários que queiram estudar ou realizar pesquisas em uma universidade alemã. Há vários cursos ofertados em *e-learning* com diferentes modelos de tutoria. Para o programa IsF-Alemão, o curso *Grundstufe basis-deutsch* é ofertado na modalidade *blended learning* apenas no nível A1.1. A partir do nível A1.2, as aulas passam a ser totalmente on-line.

A plataforma é constituída de tal forma a possibilitar ao aluno um ensino autorregulado, de maneira que ele construa seu conhecimento com o auxílio dos diferentes conteúdos e atividades disponíveis. Launer (2007, p. 131, tradução nossa), em seu artigo sobre a concepção de um curso *blended learning*, descreve alguns recursos da plataforma DUO:

No blended learning, os alunos podem, por exemplo, adquirir estruturas gramaticais e lexicais nas fases de aprendizagem individual conforme suas necessidades e seus interesses. Um programa moderno de ensino de línguas como o *uni.deutsch.de* oferece diferentes formas de aprendizagem de regras gramaticais (formas indutivas, dedutivas e com tutorial), bem como diversas possibilidades de acesso a vocabulário, para que não seja imposto ao aluno um único caminho, mas que ele possa escolher o mais adequado para sua aprendizagem.⁴

Dessa forma, é possível que os alunos trabalhem de forma individual, realizando as tarefas na plataforma no horário e local que preferirem. No entanto, há um plano de estudos a ser seguido para que o curso possa ser concluído e o aluno avance ao próximo nível. Os conteúdos do nível A1.1 do curso *basis deutsch* são divididos em sete módulos, a saber: *Guten Tag!* (cumprimentos e despedidas), *Meine Familie* (minha família), *Meine Wohnung* (minha moradia), *Essen und Trinken* (comer e beber), *Mein Tag* (meu dia a dia), *Hobbys und Freizeit* (hobbies e tempo livre) e *Meine Ferien* (minhas férias). Em cada módulo há capítulos que contêm diferentes tarefas.

Essas tarefas são constituídas de atividades síncronas e assíncronas. As atividades assíncronas podem ser realizadas pelo aluno a qualquer momento e em qualquer local, desde que dentro do plano de estudos a ser seguido. As atividades síncronas são realizadas de forma cooperativa com toda a classe – no caso do chat – com um horário previamente escolhido por todos.

As tarefas ofertadas na plataforma são constituídas da seguinte forma:

- atividades de correção automática: encontram-se normalmente no início da sequência didática e preparam o aluno para atividades comunicativas e produções orais e escritas. Atividades de selecionar, relacionar, interpretar vídeos e áudios, em que há, geralmente, apenas uma resposta possível, são

alguns exemplos. O aluno poderá refazer a atividade quantas vezes forem necessárias para obter a resposta correta;

- produções para entrega com correção do tutor: são produções orais e escritas, em que os alunos aplicam aquilo que foi aprendido nas atividades de correção automática. A correção é realizada pelo tutor on-line, que aponta aquilo que o aluno poderá melhorar, sempre indicando atividades extras para treinar mais o conteúdo. Nas produções orais, por exemplo, são apontados, além de erros gramaticais, questões relacionadas à pronúncia e à construção de frase;
- atividades comunicativas: são atividades organizadas e moderadas pelo tutor on-line. Exemplos de atividades são os chats, chats de voz, fóruns e produções coletivas, denominadas *ko-text*. Semanalmente, é ofertado um fórum para que os alunos discutam sobre o tema estudado. Os chats não ocorrem toda semana, já que são ofertados nove em todo curso. Essas atividades são realizadas cooperativamente com toda a turma. Já os chats de voz ocorrem individualmente, ou seja, o aluno comunica-se diretamente com o tutor, podendo, nesse momento, tirar dúvidas pontuais ou tratar de assuntos do seu interesse. Esse é mais um momento em que poderá treinar sua oralidade.

O trabalho individual na plataforma prevê uma carga horária de 90h ao longo das 12 semanas. Essas horas são calculadas pela própria DUO de acordo com a quantidade de tarefas necessárias para a conclusão do curso. Levando em consideração que os alunos sigam o plano mensal enviado pelo tutor, dedicariam, em média, 7h30min a essas atividades por semana. Somado às 2h de aula presencial, os estudantes devem dispor de quase 10h para o estudo da língua alemã. Essa é uma carga horária bastante extensa,

se comparada a outros cursos regulares de escolas de idiomas, por exemplo.

Para concluir o curso A1.1, o aluno deve seguir um plano de ensino mensal. Deverão ser realizadas as seguintes atividades na plataforma ao longo de todo curso:

Figura 1 - Quantidade de atividades para conclusão do curso A1.1

| Tarefa | Quantidade obrigatória | Duração prevista em total |
|--|------------------------|---------------------------|
| Exercícios auto-corretivos | 210 | 50 h |
| Comentários no fórum | 10 de 12 | 15 h |
| Participação no chat | 7 de 9 | 10 h |
| Tarefas escritas / orais a serem enviadas para correção ("Einsendeaufgaben") | 6 de 6 | 9 h |
| Chat de voz (20 minutos cada) | 2 de 3 | 1 h |
| Testes de unidade | 7 de 7 | 5 h |
| | | Total: 90h |
| Tarefas opcionais | | |
| KoText | 3 | 3h |

Fonte: Site IsF-Alemão.de. Disponível em: <www.isf-alemao.de>. Acesso em: 6 nov. 2020.

Esse plano mensal serve como orientação ao aluno a respeito do que deve ser realizado nesse período. Não é estipulado um planejamento semanal pela DUO, no entanto, o tutor on-line orienta os participantes que traçam suas metas e organizem sua semana, visto a grande flexibilidade da qual dispõem. Essa organização é um fator importante para um ensino autorregulado, não só pelo fato de criar um hábito de estudos e não acumular conteúdos, mas também para acompanhar as aulas presenciais, já que elas têm relação direta com as fases on-line.

A seguir, serão apresentados alguns resultados de uma pesquisa realizada com participantes do programa IsF-Alemão no primeiro semestre de 2019, focando na experiência dos aprendizes com as fases on-line e presencial.

Diário de estudos: um estudo empírico no ISF-Alemão (UFPR)

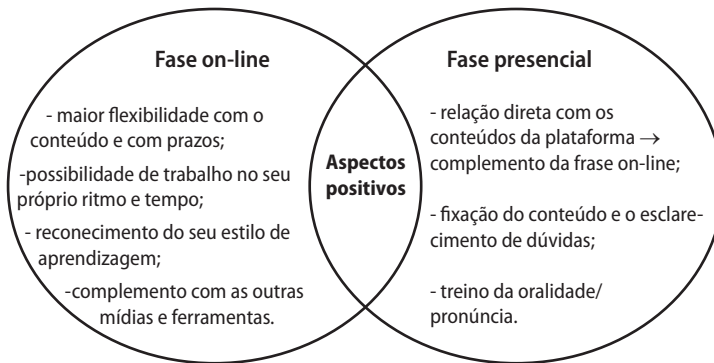
Os resultados apresentados neste artigo são um recorte de uma pesquisa realizada com os participantes do programa IsF-Alemão da UFPR, através de diários de estudos para acompanhar e avaliar o ensino autorregulado desses estudantes ao longo de doze semanas de curso. Neste artigo, os resultados provêm, no entanto, do último diário, o qual os alunos refletiram sobre o seu processo de aprendizagem em sua totalidade. O diário de estudos, em forma de questionário com perguntas semiestruturadas, é considerado uma metodologia de pesquisa, cujo objetivo principal é proporcionar aos participantes uma reflexão contínua a respeito do seu próprio processo de aprendizagem (Döring; Bortz, 2016).

As seguintes perguntas serviram de orientação para a análise dos dados: *Quais os pontos positivos e, eventualmente, negativos destacados pelos alunos em cada uma das fases de aprendizagem (on-line e presencial)?; Houve uma integração efetiva entre a fase on-line e presencial?*

Cabe aqui mencionar que oito estudantes responderam ao último diário, um número menor em relação à participação nas primeiras semanas, provavelmente decorrente do acúmulo de atividades e exigências do curso, além de atividades acadêmicas e pessoais.

A imagem a seguir mostra as respostas dos participantes em relação aos pontos positivos referentes ao trabalho individual na plataforma, bem como às aulas presenciais:

Figura 2 - Aspectos positivos das fases on-line e presencial



Fonte: Elaborada pela autora.

A flexibilidade com a dedicação semanal foi um dos aspectos mais apontados pelos estudantes no que diz respeito à fase on-line. Esse fator está diretamente relacionado à alta carga horária exigida e com o formato do curso, que contempla, em sua maioria, um estudo individualizado e on-line. Mesmo havendo a aula presencial relacionada ao conteúdo da plataforma, o aluno poderia, caso não tivesse tanto tempo, realizar as atividades somente no final de semana, quando dispusesse de mais tempo. Isso permite que o aprendiz trabalhe no seu próprio ritmo e tempo, apesar de haver um plano mensal e atividades como o chat e o fórum, que exigem uma dedicação assídua e regular.

Com a variedade de tarefas na plataforma DUO e a possibilidade de criar seus próprios hábitos de estudo, foi possível que cada aluno identificasse a sua melhor forma de aprender, possibilitando, inclusive, que fizessem uso de diferentes estratégias ao longo de sua aprendizagem. Nos demais diários, os alunos apontaram certos tipos de atividades com as quais mais tiveram afinidade, indicando, também, aspectos que poderiam ser melhorados na plataforma. As atividades gramaticais eram, muitas vezes,

sucintas e não contemplavam uma explicação do conteúdo. Era esperado que o aluno entendesse a gramática de forma indutiva através das tarefas. Foi mencionada, várias vezes, a necessidade de se recorrer a outras mídias como forma de complemento do conteúdo ou para a sua melhor compreensão.

As aulas presenciais foram sempre muito bem avaliadas ao longo das doze semanas de curso, principalmente por terem relação direta com os conteúdos da plataforma DUO, servindo até mesmo como complemento desta e não se tornando algo desconexo e sem sentido. Os principais aspectos destacados referem-se à possibilidade de fixar o conteúdo aprendido e esclarecer eventuais dúvidas gramaticais. Além disso, a aula presencial torna-se o principal meio de se treinar semanalmente a oralidade, visto que a plataforma não contempla tanto a habilidade oral. Assim, os alunos apontaram, muitas vezes, que o tutor presencial podia corrigir erros de pronúncia e auxiliá-los a desenvolver a expressão oral.

A combinação de aulas presenciais e on-line na plataforma DUO foi avaliada positivamente de maneira geral. Levados a refletir, ainda, sobre a possibilidade de continuarem no módulo A1.2 e, levando em consideração que esse curso não possui aulas presenciais, alguns alunos afirmaram que continuariam mantendo a mesma dedicação apresentada no primeiro módulo. No entanto, para suprir a falta da aula presencial, seria necessário reforçar a oralidade e recorrer a outras mídias como páginas da internet, vídeos/áudios. A seguir, um relato do participante 6:

Continuaria tentando realizar todas as atividades para poder fixar melhor os conteúdos trabalhados; continuaria a pesquisar em outros sites, como blogs e vídeos no youtube para ajudar a tirar alguma dúvida. Procuraria separar um tempo para poder me dedicar diariamente (Relato do participante 6).

O participante 8 enfatizou a necessidade de seguir o planejamento proposto ao longo do curso e de uma interação mais frequente com o tutor on-line. Ele também expressou sua preocupação com o desenvolvimento da habilidade oral, tendo em vista que a aprendizagem nos níveis posteriores se dá exclusivamente em ambiente virtual:

Como o aprendizado é on-line, a cobrança semanal é essencial, então continuarei tentando cumprir o proposto para a semana. Sem a aula presencial, será necessário tirar mais dúvidas via e-mail com a tutora e de alguma forma treinar a pronúncia durante o curso.

Dessa forma, percebe-se a importância das aulas presenciais no momento inicial de aprendizagem da língua alemã, servindo esta como oportunidade de compreensão e fixação do conteúdo previamente trabalhado na plataforma, mas, principalmente, como um ambiente social que lhes oferece a oportunidade de se comunicar em alemão. São poucos os momentos em que os alunos podem, de fato, treinar a sua oralidade - nas três atividades de produção oral enviadas pela plataforma para correção e nos dois a três chats de voz com duração de 20 minutos com o tutor. Assim, fica visível a preocupação dos estudantes em relação a esses fatores, que buscam demais estratégias e recursos para suprir essas necessidades.

Considerações finais

O *blended learning*, como modalidade de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda, é uma tendência relativamente nova no contexto brasileiro. Por esse motivo, a implementação do programa IsF-Alemão representa um grande desafio para os atores concernidos. A partir da perspectiva do aluno, a aprendizagem híbrida requer uma habilidade de estudo autorregulado,

que abrange desde a predisposição em assumir a responsabilidade acerca do próprio processo de aprendizagem – distribuição do próprio tempo para estudar na plataforma; planejamento para dar conta dos conteúdos propostos ao longo do semestre; desenvolvimento de estratégias de aprendizagem individuais eficazes para a aprendizagem em ambiente virtual – até a habilidade para trabalhar de maneira autônoma com a plataforma digital. Nesse sentido o programa contribui para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos participantes.

Já o trabalho dos tutores on-line requer a capacidade de moderar os processos de aprendizagem de diferentes alunos em ambiente virtual à distância, de reconhecer e reagir adequadamente às dificuldades dos alunos com a plataforma, de motivar os alunos a continuar os trabalhos na plataforma através de um *feedback* positivo e construtivo, estipulando prazos exequíveis para o cumprimento de tarefas. A g.a.s.t. tem formado nos últimos anos tutores on-line em todo o Brasil para atuar especificamente no programa IsF-Alemão, ampliando, assim, o mercado de trabalho de professores de alemão no país.

O tutor presencial, por sua vez, deve desenvolver sua capacidade de conceber e implementar aulas que estejam integradas com os conteúdos da plataforma digital, reagindo às necessidades e interesses dos alunos nos encontros presenciais – tirando dúvidas, ajudando os alunos a se orientarem minimamente dentro do ambiente virtual, aprofundando e expandindo os conteúdos vistos na plataforma, fomentando estratégias de aprendizagem para o estudo autorregulado e a capacidade de comunicação dos alunos (principalmente a expressão oral) em sala de aula através de tarefas comunicativas.

Como o estudo acima demonstrou, o nível de satisfação com as fases on-line e presencial entre os participantes é alto. Os alunos se adaptaram ao modelo de aprendizagem híbrida do programa

durante o primeiro semestre e pretendem continuar seus estudos de maneira autorregulada no ambiente virtual nos próximos níveis. No entanto, a amostragem do estudo é relativamente pequena se levado em consideração o universo de alunos participantes do programa IsF-Alemão como um todo.

É preciso considerar que desde o início do programa a evasão se constitui como um grande desafio (Murmel *et al.*, 2021). Na UFPR, houve um número considerável de desistências no primeiro semestre de 2019 (cerca de 40%). Alguns motivos para essa taxa de evasão podem ser: a alta carga horária semanal para as atividades na plataforma, que impossibilita os alunos de conciliar a aprendizagem do idioma alemão com seus estudos na universidade; a falta de familiaridade com ferramentas digitais.

Tendo em vista esse cenário, a implementação do programa, desde sua fase inicial, vem passando por modificações no intuito de melhorar a oferta dos cursos de alemão no IsF (Ojeda; Voerkel, 2018, p. 37-39). A comunicação entre os diferentes parceiros do programa foi otimizada, o número de logins e, portanto, a abrangência do programa aumentou desde seu início, os processos de oferta e inscrição dos alunos para os cursos também foram aprimorados. A interface do aluno com a plataforma digital foi facilitada através da tradução para o português de tutoriais e enunciados na plataforma.

No que diz respeito à formação de tutores on-line e presenciais, várias ações vêm sendo implementadas. A equipe DUO oferta *webinars* regularmente durante todo o semestre e oferece material adequado para as tutorias presenciais, contribuindo, assim, para uma melhor integração entre as fases on-line e presencial. Junto com a g.a.s.t., o DAAD promoveu o I Encontro Nacional dos Tutores Presenciais IsF-Alemão e, em parceria também com o MEC, o IV Encontro Nacional dos Coordenadores no Rio de Janeiro, em 2019.⁵ A g.a.s.t vem se empenhando em formar tutores on-line com

proficiência em alemão e português, que estejam aptos a interagir com alunos iniciantes na aprendizagem de alemão como língua estrangeira através da plataforma on-line.

Nas universidades, os docentes coordenadores do programa também oferecem atividades formativas para os tutores presenciais, que são em sua grande maioria estudantes de seus cursos de Letras-Alemão. Na UFPR, por exemplo, vem sendo desenvolvido um programa de formação para tutores presenciais (Mariano; Lorke, 2020) que aborda questões acerca do papel do programa enquanto parte de uma política de internacionalização das universidades e também questões mais práticas relacionadas às atividades em sala de aula, como o modelo de aprendizagem *blended learning*, a aprendizagem autônoma, a competência comunicativa, a fonética da língua alemã etc. O IsF-Alemão possibilitou, ademais, a criação de uma rede de germanistas que estão em constante contato no intuito de aprimorar a implementação do programa.

Apesar da instabilidade política no país e da incerteza a respeito dos rumos que o programa irá tomar nos próximos anos, o IsF-Alemão tem se caracterizado pela habilidade de seus atores em trabalhar em conjunto no intuito de implementar melhorias ao programa, contribuindo, assim, de forma decisiva para a difusão da língua e cultura alemã, para a formação qualificada de futuros professores de alemão, para o processo de internacionalização das universidades brasileiras e para a instituição de uma política linguística de ensino superior no país.

Notas

- ¹ São elas: UFBA, UFC, UFCCG, UFF, UFMG, UFRJ, UFPA, UFPEL, UFPR, UFRGS, UFRN, UFSC, UFSM, UNESP, UNILA, USP, UTFPR.
- ² O termo aprendizagem híbrida será utilizado, aqui, como sinônimo de *blended learning*.
- ³ “Fremdsprachendidaktische Präsenzseminare z. B. können online vor und nachbereitet werden, auswärtige Experten können per Videokonferenz oder Chat in die Seminare hineingeholt werden, eine zusätzliche stärkere Betreuung der Teilnehmer an Präsenzseminaren ist via E-mail oder in Foren möglich. Natürlich ist auch die umgekehrte Blickrichtung möglich: Online-Seminare können am Anfang und/oder am Ende ein Präsenztreffen haben.”
- ⁴ “Im Blended Learning können sich die Lernenden beispielsweise grammatische wie lexikalische Strukturen in Selbstlernphasen, angepasst an ihre individuellen Bedürfnisse und Interessen, aneignen. Ein modernes Sprachlernprogramm wie uni-deutsch.de bietet verschiedene Grammatiklernwege (einen induktiven, einen deduktiven und einen tutoriellen) sowie mehrere Zugriffsmöglichkeiten auf Wortschatzerklärungen an, sodass den Lernenden nicht ein Lernweg aufgezungen wird, sondern sie den für sie geeignetsten wählen können.”
- ⁵ Veja aqui um breve relato sobre os dois eventos: <https://www.daad.org.br/pt/2019/08/13/daad-reafirma-apoio-ao-programa-idiomas-sem-fronteiras-alemao/>.

Referências

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2015. Disponível em: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/201002/b60a04e7861a84b32bee9d84f7d38d86/publstatistik-data.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BORGES, R. A. *A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *Painel de controle do Programa Ciência sem Fronteiras*. Panorama Geral da Implementação das Bolsas do Programa. 2016. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DÖRING, N.; BORTZ, J. *Forschungsmethoden und Evaluation in der Sozial und Humanwissenschaften*. 5. ed. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

KRANZ, D.; LÜKING, B. Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Darmstadt, 2005. Disponível em: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/409/737>. Acesso em: 31 ago. 2019.

LAUNER, R. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: ROCHE, J. *Fremdsprachen lernen medial: Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin: Lit, 2007.

LAUNER, R. *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption und Evaluation eines Modells*. Tese (Doutorado) – Ludwig-Maximilians-Universität München, Munique, 2008.

MARIANO, T. V.; LORKE, F. Das Programm Deutsch ohne Grenzen in Brasilien: Chancen und Herausforderungen für die DeutschlehrerInnenausbildung. *Info DaF*. Themenheft „Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrkräften in Lateinamerika“. 2020. No prelo.

MARTINEZ, C. A. F. Geografias da mobilidade acadêmica internacional brasileira (ou Por que a internacionalização da educação superior é um problema geográfico?). *Revista Terra Livre*, v. 1, n. 50, p. 13-33, 2018.

MURMEL, Taciane Maria *et al.* Fatores de permanência ou evasão em cursos do IsF-Alemão: uma primeira análise. In: ABREU-E-LIMA, D. M. de *et al.* *Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. No prelo.

OJEDA, A.; VOERKEL, P. *Experiences at the implementation of German Courses in the IsF Program: 27 language policies, challenges and strategies*. In: RIBEIRO, I. M.; BRITO, C. C. de P. (org.). *Olhares & Trilhas: Número Temático – Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Formação Docente, Uberlândia*, v. 20, n. 3, p. 27-43, 2018.

RÖSLER, D. Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* *Deutsch als Fremd-*

und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2010. p. 1199-1214.

RÖSLER, D. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. 3. ed. Tübingen: Stauffenburg, 2010.

RÖSLER, D. Lehr- und Lernformen. In: _____. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012. p. 95- 123.

RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt, 2014. p. 144-160.

RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, v. 42. p. 5-11, 2010;

RÖSLER, D.; WÜRFFEL, N. *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt, 2014. p. 144-160.

STALLIVIERI, L. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

WÜRFFEL, N. Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen. In: RUMMLER, K. (org.). *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, 2014. p. 150-162.

WÜRFFEL, N. Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen – Was gilt es zu bedenken? In: ARMBORST-WEIHS, K.; BÖCKELMANN, C.; HALBEIS, W. (org.). *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten*. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit. Münster: Waxmann, 2017. p. 125-134.

TACIANE MARIA MURMEL
DEBORAH RAYMANN DE SOUZA
EMILY CASSIAS WERNER
GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES
PAULO ASTOR SOETHE

FATORES DE PERMANÊNCIA OU EVASÃO EM CURSOS DO ISF-ALEMÃO

Uma primeira análise

Introdução

O processo de aprendizagem do alemão como língua estrangeira por meio de *blended learning* no contexto do programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão suscita diversas questões para discussão na esfera metodológica e novos desafios didáticos, em especial para os tutores presenciais atuantes no programa. Este trabalho apresenta alguns resultados de pesquisa realizada ao fim da primeira edição da oferta, por estudantes e docentes na Universidade Federal do Paraná (UFPR), como contribuição à avaliação do programa em seu todo.¹

O objetivo da pesquisa consistiu em verificar, no âmbito do programa, quais aspectos – tanto do processo on-line, quanto presencial de aprendizagem – os alunos consideraram positivos, e quais aspectos lhes provocaram dificuldades. Além disso, procurou-se averiguar os motivos que contribuíram para a permanência

dos alunos e conclusão do curso por eles, bem como as possíveis razões em que alguns participantes o abandonaram antes de seu término.

Assim, a partir da perspectiva e experiência dos alunos com a aprendizagem autônoma on-line combinada a aulas presenciais (*blended learning*), buscou-se identificar quais medidas podem ser adotadas de modo a contribuir para o aprimoramento de edições futuras do programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão.

O programa IsF-Alemão: espaços presenciais e virtuais de aprendizagem

O número de bolsas concedidas pelo programa Ciência sem Fronteiras, levando-se em conta somente os estudantes com destino à Alemanha, chegou a um total de 6.625, sendo 5.293 delas destinadas à modalidade de graduação-sanduíche, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, s.d.). Percebendo a necessidade de que, não apenas o intercâmbio para outros países, mas também o aprendizado de línguas estrangeiras em contexto universitário, recebesse fomento, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Superior (SESu) implementaram o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), cuja edição piloto para o aprendizado da língua alemã se tornou possível mediante parceria com o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), que, de sua parte, mediou a participação e envolvimento de outra instituição alemã, a *Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.* (g.a.s.t.). Em razão dessa parceria, disponibilizaram-se para o programa ferramentas de ensino inovadoras, desenvolvidas na Alemanha. Com a participação de 10 universidades federais e um total de 399 vagas distribuídas entre elas, a primeira edição do IsF-Alemão, em setembro de 2016, contou com 6.877 inscrições em

nível nacional, das quais 1.081 ocorreram na UFPR. A partir da segunda edição, em abril de 2017, 15 universidades credenciadas no programa ofertaram cursos de alemão, totalizando 14.649 inscrições em todo o Brasil. Os parceiros alemães ainda ofereceram testes de nivelamento (“onSET – Deutsch”) para os participantes selecionados pelo programa e disponibilizaram material didático completo (exemplares do livro *Schritte international*) de forma gratuita. A participação das universidades brasileiras, com a organização de cursos presenciais, ofereceu para alunos iniciantes do nível A1.1 um ambiente híbrido de aprendizagem, com tutorias e on-line.

No ambiente híbrido, a plataforma de aprendizagem Deutsch-Uni On-line (DUO) constituiu o elemento digital. Consolidada há alguns anos a partir da associação entre diferentes agentes da política externa alemã (universidades, institutos e agências de fomento), a DUO oferece cursos de alemão para todos os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEER), seja para a aquisição linear do idioma, seja para fins específicos.² Sua utilização no programa IsF-Alemão se deu de forma híbrida, ou seja, o ensino ocorreu primordialmente através do curso on-line, mas, para o nível inicial (A1.1), foi acompanhado de um encontro presencial de duas horas semanais, quando os alunos poderiam tirar dúvidas, obter reforço quanto a aspectos gramaticais, ocupar-se com a aprendizagem de elementos fonéticos da língua, praticar a expressão oral e habilidades comunicativas, entre outros. Para uma melhor compreensão sobre como o uso de uma plataforma de ensino pode dialogar com a aula presencial, cabe estabelecer de início o conceito de *blended learning*.

É consenso entre os pesquisadores que o *blended learning*, termo associado ao *e-learning* (aprendizado exclusivamente mediado por computadores e internet), já é uma prática bastante difundida e mesmo estabelecida em muitos ambientes de ensino. Porém,

dúvidas acerca de sua aplicabilidade levantam questionamentos sobre um formato e estrutura que garantam a efetividade da aprendizagem. O uso de mídias nas aulas de língua estrangeira, que caracteriza o aprendizado *híbrido*, remonta aos primeiros aparatos de ensino rudimentares, aperfeiçoados em tempos recentes pela criação do livro didático e pelo uso de gravadores de som, rádios e reprodutores de fita cassete, projetores, e, por fim, o uso de computadores e internet combinado a fases presenciais. Assim, praticamente nenhuma aula de língua estrangeira na atualidade ocorre sem que haja *blended learning*, ou seja, o uso híbrido e sistemático de mídias diversas.

Assim, no caso das atividades do IsF-Alemão para iniciantes, baseadas em *blended learning*, há tanto aulas presenciais quanto o uso de uma plataforma on-line – a plataforma DUO. Opera-se aqui sob o caráter de aprendizagem cooperativa, na qual os alunos interagem virtual e presencialmente com outros estudantes do mesmo nível. Na plataforma DUO, o aluno precisa resolver atividades com *feedback* direto ou mediado por tutor on-line, que acompanha cada aluno e a turma a que ele pertence, ao longo de todo o módulo. Ou seja, além do tutor presencial (um bolsista brasileiro em sua instituição), o aluno brasileiro ainda conta com um tutor on-line, geralmente sediado fisicamente na Alemanha, capacitado, contratado e supervisionado pela equipe da DUO. Dessa forma, também a própria plataforma possibilita o contato com um ambiente de aprendizagem quase autêntico, ou seja, muito próximo ao de uma sala de aula real (cf. Althaus, 2015). Esse contato pretende motivar e orientar o estudo autônomo, bem como aproximar mais o aluno, ainda que virtualmente, da língua e cultura alemãs.

Dietmar Rösler (2010, p. 1200, tradução nossa) indicava, nesse sentido, que, na aula em que existem mídias de qualquer natureza, é imprescindível ainda levar-se em conta

uma diferenciação no que concerne ao uso das mídias dentro ou fora do contexto da língua-alvo. Para o [estudante] que aprendeu alemão fora do âmbito de utilização da língua alemã, foi tradicionalmente mais importante uma boa disponibilidade de mídias do que para o que aprendeu alemão como segunda língua ou como língua estrangeira dentro da área de utilização da língua alemã (...), já que [para o primeiro] faltou acesso imediato no que se refere ao mundo da vida, à língua alemã e ao mundo de fala alemã.³

Este texto procura investigar, assim, os aspectos positivos e as dificuldades que surgiram ao longo do processo de aprendizagem com o suporte de mídias na primeira edição do programa IsF-Alemão. Para tanto, submeteu-se questionário a um grupo de estudantes, sobre elementos positivos e negativos do programa após a sua participação, especialmente, no que se refere ao uso da plataforma DUO e suas especificidades. Os pontos abordados no questionário serão examinados a seguir. Os dados e impressões obtidos serão apreciados sob consideração do critério de haverem sido emitidos por participantes aprovados ou desistentes do curso. A partir daí, pretende-se discutir que tipo de modificações e melhorias podem entrar em questão para edições futuras do programa.

Fatores de êxito e fatores de desistência: algumas hipóteses de partida

O levantamento dos aspectos que auxiliaram e/ou dificultaram o processo de aprendizagem por meio da plataforma DUO, bem como dos principais fatores que levaram à permanência ou à desistência dos participantes do curso, constituíram os objetivos iniciais da investigação. Para a ordenação dos prováveis fatores que teriam levado um número considerável de participantes do

programa a abandonar o curso, formularam-se quatro conjuntos hipotéticos básicos:

1. carga horária excessiva do curso on-line, combinada a dificuldades decorrentes de trabalho/estudo;
2. monolingualidade do curso DUO, cuja plataforma utiliza unicamente o idioma alemão, mesmo para iniciantes;
3. falta de autonomia no uso de meios digitais, no começo do curso;
4. fatores externos, como greves e movimentos atípicos dentro da universidade.

Do mesmo modo, quanto aos fatores de êxito dos participantes que concluíram o curso, formularam-se também quatro conjuntos hipotéticos de partida, como a seguir:

1. motivação particular do aluno para seu aprendizado, aliada a seu histórico com línguas estrangeiras;
2. flexibilidade do curso on-line e a qualidade das aulas presenciais;
3. qualidade do material didático, com diversas tipologias de exercícios e sequência didática favorável;
4. contato com a tutoria on-line, por meio de chats e fóruns.

A definição desses conjuntos de fatores deu-se na fase anterior à formulação do questionário utilizado como principal instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Considerou-se que a realização de um único questionário poderia atender à necessidade de obtenção de dados quantificáveis a serem posteriormente cruzados para a verificação das hipóteses, possibilitando ainda o delineamento dos perfis dos estudantes.

A elaboração do questionário foi inevitavelmente influenciada pelos pontos de vista das pesquisadoras que atuaram como tutoras

presenciais do programa, ou seja, ele foi desenvolvido em conformidade com suas hipóteses, no sentido de confirmá-las ou refutá-las. Desse modo, o questionário não deve ser compreendido em momento algum como ferramenta neutra, ainda que tenha sido desenvolvido do modo mais objetivo possível. Teria sido benéfico à pesquisa, por exemplo, que outros procedimentos de coleta de dados tivessem sido adotados, tais como entrevistas ou observações de aula. Contudo, uma vez que todos os participantes já haviam concluído o curso no momento da realização da pesquisa e não estavam mais em período letivo na universidade, a opção por entrevistas ou métodos presenciais de obtenção de dados, que teriam sido desejáveis para uma possível triangulação dos resultados com outras informações, foi considerada inviável para esta pesquisa.

O questionário foi formulado e desenvolvido através do website Google Forms, de modo que o maior número possível de participantes, tanto concluintes do curso quanto desistentes, pudessem ter acesso facilitado ao formulário mesmo após o término do período letivo. Além dos fatores acima mencionados, a possibilidade de organização de tipos diferentes de perguntas (resposta aberta, múltipla escolha, escala de Linkert) e a visualização das respostas por meio de gráficos gerados no próprio website tornaram essa ferramenta uma opção adequada para a coleta de dados. O acerto dessa escolha se observa na alta taxa de respondentes alcançados: de um total de 113 alunos do programa na Universidade Federal do Paraná (por dificuldades técnicas, uma das 114 vagas não foi preenchida), 72 deles responderam ao questionário, ou seja, 65% do total de alunos do programa, entre os quais constam tanto concluintes do curso quanto desistentes.

A primeira seção do questionário teve como objetivo delinear o perfil dos participantes por meio de diversas questões de múltipla escolha. A formulação das perguntas foi, em grande parte,

influenciada pela observação, experiência e convívio com os alunos ao longo das 12 semanas de duração do curso. Nesse período, tanto em sala de aula quanto em trocas de mensagens de e-mail, as tutoras presenciais puderam identificar as principais demandas dos participantes do programa e, em alguns casos, o motivo que os estaria levando a abandonar o curso. Através do questionário, buscou-se averiguar a existência de possíveis padrões entre os aprendizes bem-sucedidos e os desistentes. O foco estava na verificação de fatores que levaram ao êxito de uma parcela dos participantes e à evasão de outros. As demandas dos alunos desistentes poderiam eventualmente apontar para medidas de melhoria do programa como um todo.

Essa seção inicial, que visava ao delineamento do perfil dos respondentes, continha sete perguntas gerais direcionadas a todos os participantes, incluindo tópicos como a turma frequentada, faixa etária e outros tópicos de cunho socioeconômico, como a carga horária de trabalho ou estágio concomitante ao curso universitário e ao IsF-Alemão. A segunda parte do questionário, composta de três perguntas, direcionava-se exclusivamente aos participantes que afirmaram ter estudado línguas estrangeiras em algum momento anterior ao programa, com questões especificamente relacionadas ao tipo de experiência no aprendizado de outras línguas estrangeiras. Em seguida, criou-se uma nova seção subdividida em duas partes. Uma delas exclusiva para participantes que concluíram o curso e outra para os desistentes. O primeiro grupo respondeu a seis perguntas relativas à avaliação dos elementos do programa. Os alunos desistentes, por sua vez, responderam a perguntas que diziam respeito aos fatores que os levaram à evasão, bem como a sua própria habilidade no uso de plataformas on-line para o aprendizado e questões voltadas a diversos aspectos do curso, totalizando, assim, sete questões. Por

fim, reservou-se um espaço para sugestões e comentários, que foi amplamente utilizado por todos os respondentes.

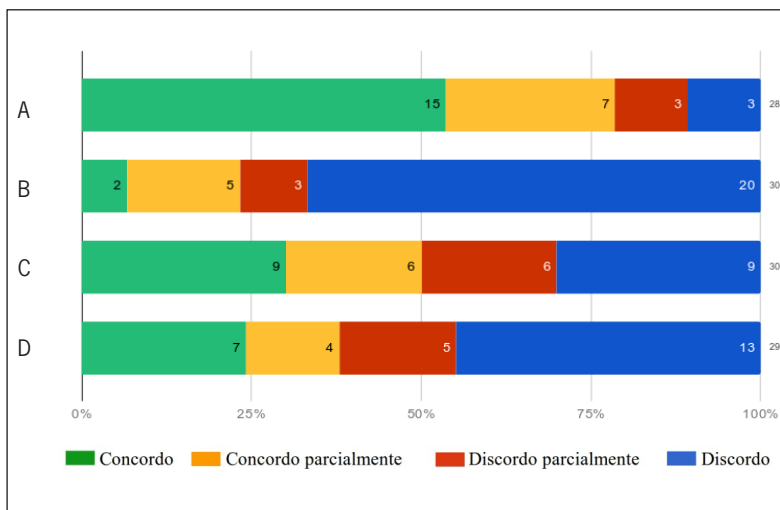
Análises das respostas ao questionário a partir das hipóteses de partida

Aos 30 respondentes que afirmaram não ter concluído o curso, solicitou-se que apontassem os possíveis motivos de evasão. Para tanto, os estudantes deveriam indicar seu nível de concordância em relação aos fatores a seguir.⁴ As respostas dos alunos desistentes são apresentadas no Gráfico 1, que segue a relação dos quatro fatores verificados.

Dos 113 alunos inscritos no Programa IsF-Alemão na UFPR, 74 (65,5%) permaneceram no curso até o final e 39 (34,5%) desistiram do curso. Conforme apontado anteriormente, desse total de 113 alunos, 72 responderam ao questionário. Dentro desse universo de 72 respondentes, 42 (58,3%) concluíram o curso e 30 (41,7%) não chegaram até seu fim. Obteve-se, portanto, uma contribuição significativa dos estudantes na pesquisa, principalmente dos desistentes:

- A - falta de tempo para conciliar trabalho, estudos e as horas previstas para as atividades on-line;⁵
- B - fatores externos como greves e movimentos atípicos dentro da universidade;⁶
- C - dificuldade com a plataforma on-line;
- D - fatores pessoais que em nada se relacionam com o programa em si⁷.

Gráfico 1 - Níveis de concordância em relação a possíveis fatores de evasão



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da leitura do Gráfico 1, pode-se constatar que 78,6% dos respondentes concordou total ou parcialmente com a falta de tempo para conciliar a carga horária de atividades teria representado um fator de desistência. 66,7% discordaram que fatores externos, tais como greves e movimentos atípicos na universidade, tenham-nos levado a não concluir o curso. Bastante controverso entre os respondentes foi o fator hipotético de que dificuldades com a plataforma on-line teriam provocado sua evasão. Exatamente, metade dos alunos desistentes concordou total ou parcialmente que o referido fator seria motivo da saída, e a outra metade discordou total ou parcialmente dessa assertiva. Por fim, mais da metade dos respondentes (66,1%) discordou de que fatores pessoais os teriam feito desistir do curso.

A seguir são analisados os demais dados gerados pelo questionário, a fim de se verificar os resultados apresentados no Gráfico 1, bem como a correlação entre hipóteses de partida e tendências de evasão e de conclusão do curso.

Fatores socioeconômicos e perfil dos participantes da pesquisa

Um dos fatores hipotéticos para a desistência dos participantes do programa seria a alta carga horária do curso on-line, combinada às atividades de trabalho e estudo (ver seção 2, hipótese I). Nesse sentido, uma das perguntas, na primeira seção do questionário, procurou verificar quais participantes exerceram atividade remunerada durante o curso e quais não exerceram. 34 participantes, o que corresponde a 47,2% do total de respondentes, afirmaram ter exercido atividade remunerada durante sua participação no programa IsF-Alemão. Desses, 15 desistiram e 19 concluíram o curso com êxito, ou seja, 44% dos respondentes com atividade profissional abandonaram o curso, enquanto 56% o concluíram. Na Tabela 1 a seguir, apresenta-se a distribuição de respondentes desistentes e concluintes nas diferentes faixas de cargas horárias de trabalho ou estágio remunerados:⁸

Tabela 1 - Distribuição de respondentes segundo suas cargas horárias de trabalho ou estágio remunerados

| Carga horária de trabalho/ estágio remunerado | Desistentes | | Concluintes | |
|---|-------------|------|-------------|------|
| | Em números | Em % | Em números | Em % |
| 0h | 15 | 50,0 | 23 | 54,8 |
| 8h a 12h | 3 | 10,0 | 7 | 16,7 |
| 13h a 20h | 3 | 10,0 | 5 | 11,9 |
| 21h a 30h | 5 | 16,7 | 5 | 11,9 |
| 41h ou mais | 4 | 13,3 | 2 | 4,8 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme demonstrado na Tabela 1, dentro do grupo de 34 estudantes (desistentes e concluintes) que trabalham, a porcentagem daqueles que indicam exercer atividades remuneradas entre 8 a 20 horas semanais exibe uma tendência para a permanência no curso: dentro da referida faixa de carga horária de atividade remunerada estão 20% dos desistentes e 28,6% dos concluintes. Por outro lado, comparando-se a distribuição de alunos desistentes e concluintes dentro da faixa de carga horária entre 21 a 41 horas ou mais, a tendência se inverte: dentro desse intervalo, encontram-se 30% do universo de estudantes desistentes e apenas 16,7% do grupo de estudantes que concluíram o curso. Constatase, assim, uma correlação entre evasão e carga horária excessiva de trabalho ou estágio remunerados quando esta corresponde a 21 horas ou mais.

Considerando exclusivamente a carga horária dedicada a atividades acadêmicas (aulas, projetos de Iniciação Científica, estágios curriculares, projetos, TCC, entre outros), a distribuição

de respondentes desistentes e concluintes dentro dos diferentes intervalos apresenta-se conforme o exposto na Tabela 2:

Tabela 2 - Distribuição de respondentes segundo suas cargas horárias de atividades acadêmicas

| Carga horária de atividades acadêmicas | Desistentes | | Concluintes | |
|--|-------------|------|-------------|------|
| | Em números | Em % | Em números | Em % |
| 1h a 8h | 5 | 16,7 | 3 | 7,1 |
| 9h a 15h | 2 | 6,7 | 4 | 9,5 |
| 16h a 20h | 5 | 16,7 | 11 | 26,2 |
| 21h a 25h | 7 | 23,3 | 8 | 19,0 |
| 26h ou mais | 11 | 36,7 | 16 | 38,1 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Desse modo, contando apenas a carga horária de dedicação à universidade, isto é, em disciplinas, estágios, projetos etc., os respondentes que despendem até 8 horas em tais atividades tenderam à evasão. Dentre os oito estudantes que afirmaram exercer atividades acadêmicas dentro do intervalo mencionado, cinco deles desistiram e três concluíram o curso. A tendência à permanência, por outro lado, predominou entre os alunos que indicaram ter uma carga horária variando de 16 e 20 horas semanais de atividades acadêmicas. Dentro dos outros intervalos, entretanto, não há diferença significativa entre as porcentagens de alunos desistentes e concluintes. Também, não é possível verificar algum padrão nas porcentagens e distribuições de cada intervalo na Tabela 2. Supõe-se, assim, que um maior número de respondentes seria necessário para se chegar a alguma conclusão quanto às correlações entre carga horária acadêmica e desistência ou permanência no

curso. Da mesma forma, pressupõe-se que outros fatores podem ter influenciado na evasão ou permanência dos respondentes.

Realizando o cruzamento dos dados de trabalho e/ou estágio remunerado fora da universidade com os dados de horas dedicadas a atividades acadêmicas, os 19 respondentes que concluíram o curso com êxito (45,2%) dedicavam entre uma a 26 horas ou mais aos estudos e a atividades acadêmicas, além de exercer entre oito e 41 horas ou mais de atividades remuneradas. Entre os desistentes, por outro lado, 15 alunos (50%) encontravam-se nessas condições. A Tabela 3 apresenta a distribuição de alunos desistentes e concluintes segundo sua carga horária média de trabalho e estudo.⁹

Tabela 3 - Distribuição dos respondentes segundo suas cargas horárias médias de atividade remunerada e atividade acadêmica

| Carga horária total de trabalho e estudo | Desistentes | | Concluintes | |
|--|-------------|------|-------------|------|
| | Em números | Em % | Em números | Em % |
| até 10h | 1 | 3,3 | 1 | 2,4 |
| 11h a 15h | 1 | 3,3 | 2 | 4,8 |
| 16h a 20h | 4 | 13,3 | 6 | 14,3 |
| 21h a 25h | 4 | 13,3 | 6 | 14,3 |
| 26h a 30h | 4 | 13,3 | 12 | 28,6 |
| 31h a 35h | 4 | 13,3 | 2 | 4,8 |
| 36h a 40h | 3 | 10,0 | 6 | 14,3 |
| 41h a 45h | 3 | 10,0 | 3 | 7,1 |
| 46h ou mais | 6 | 20,0 | 4 | 9,5 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com o que se pode observar na Tabela 3, a porcentagem de alunos desistentes com cargas horárias entre uma a 25 horas semanais aproxima-se em boa medida. Isto é, não é possível constatar uma correlação de desistência do curso e uma carga horária média de até 25 horas semanais de trabalho e atividades acadêmicas. Dentro das faixas de carga horária média de até 30 horas semanais, observa-se, inclusive, maior tendência à permanência e não à evasão. Já nas faixas de carga horária média que vão de 31 a 46 horas ou mais, essa tendência se inverte, predominando uma maior porcentagem do lado dos alunos desistentes em relação à porcentagem de concluintes. É possível verificar, assim, certa correlação entre maior carga horária de trabalho somado a atividades acadêmicas e evasão, entretanto, as diferenças entre as porcentagens de desistentes e concluintes, a depender de suas cargas horárias médias, não são muito significativas e seria necessário isolar outras variáveis, a fim de se poder chegar a resultados mais conclusivos quanto aos fatores que levam à desistência ou à permanência no curso.

A carga horária de trabalho acima de 21 horas por semana, bem como a média de atividades remuneradas e acadêmicas a partir de 31 horas semanais indicaram correlação com a desistência do curso. Porém, a diferença entre porcentagens de concluintes e desistentes que se encontram nos mesmos intervalos de cargas horárias muitas vezes não indicou tendências acentuadas ou correlações claras com a desistência ou a conclusão do curso. Alguns dados, inclusive, contrariaram suposições iniciais do estudo de que, por exemplo, a menor carga horária de atividades profissionais e acadêmicas seria acompanhada de uma menor propensão à evasão. Verificou-se que as proporções de desistentes com baixa carga horária média ficam muito próxima das porcentagens de concluintes com número semelhante de horas de atividades semanais, como se pode verificar nas primeiras linhas da Tabela

3, reproduzidas a seguir na Tabela 4. Assim, a baixa carga horária profissional e/ou acadêmica não apresentou correlação com maiores taxas de permanência ou evasão.

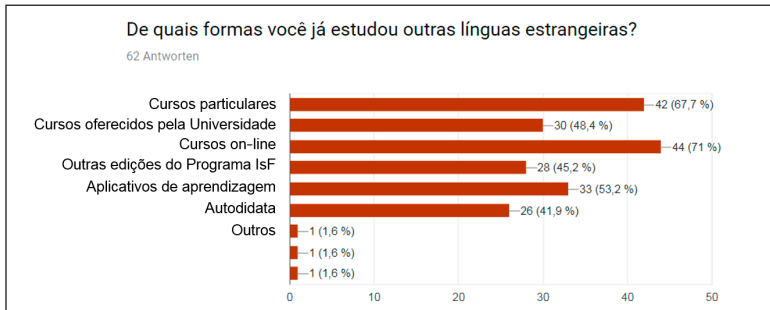
Tabela 4 - Distribuição dos respondentes segundo suas cargas horárias médias de atividade remunerada e atividade acadêmica dentro dos intervalos de 1 a 25 horas semanais

| Carga horária total de trabalho e estudo | Desistentes | | Concluintes | |
|--|-------------|------|-------------|------|
| | Em números | Em % | Em números | Em % |
| até 10h | 1 | 3,3 | 1 | 2,4 |
| 11h a 15h | 1 | 3,3 | 2 | 4,8 |
| 16h a 20h | 4 | 13,3 | 6 | 14,3 |
| 21h a 25h | 4 | 13,3 | 6 | 14,3 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Já a hipótese da motivação particular do aluno para o aprendizado aliada ao histórico de experiências com aprendizagem de línguas estrangeiras apresentou correlação com a tendência de permanência no curso, de acordo com os dados levantados. Na primeira seção do questionário, a referida hipótese é respaldada por resultados do questionário. Dos 62 participantes que indicaram possuir experiência anterior com o aprendizado de outra língua estrangeira, 37 (59,7%) concluíram o curso com êxito. Entre as línguas mencionadas pelos respondentes destacam-se, segundo a frequência das ocorrências, o inglês, espanhol, francês, japonês, russo, italiano, mandarim, coreano e grego antigo. É igualmente expressivo o percentual de 67,7% de alunos que realizaram cursos particulares para aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme aponta o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Experiência prévia com aprendizagem de línguas estrangeiras



Fonte: Elaborado pelos autores.

O mesmo gráfico mostra, ainda, que 71% dos 62 respondentes com experiência prévia no aprendizado de outras línguas estrangeiras afirmaram já ter realizado cursos on-line de idiomas. Entre os mesmos 62 respondentes, 53% indicaram fazer uso de aplicativos de aprendizagem e 41,9% afirmaram ter aprendido outras línguas estrangeiras de maneira autodidata. A Tabela 5, a seguir, mostra a distribuição de concluintes e desistentes, segundo aquilo que os 62 alunos assinalaram ao responder de quais formas já estudaram línguas estrangeiras:

Tabela 5 - Meios pelos quais concluintes e desistentes com experiência prévia no aprendizado de idiomas afirmam já ter aprendido línguas estrangeiras

| | Cursos on-line | | Uso de aplicativos | | Autodidatismo | |
|---|----------------|------|--------------------|------|---------------|------|
| | Em números | Em % | Em números | Em % | Em números | Em % |
| Concluintes | 24 | 54,5 | 20 | 60,6 | 15 | 60 |
| Desistentes | 20 | 45,5 | 13 | 39,4 | 10 | 40 |
| Total de respondentes que assinalaram a opção | 44 | | 33 | | 25 | |

Fonte: Elaborada pelos autores.

A busca por cursos on-line, aplicativos e métodos de aprendizagem autodidata denota interesse e alta motivação por parte de aprendizes de línguas estrangeiras. A Tabela 5 demonstra que a maior porcentagem de respondentes que fizeram uso de tais recursos encontra-se, nos três casos, entre o grupo de concluintes. Isso dá indícios de quão importante pode ser a motivação pessoal para a permanência e conclusão do curso.

Análise do questionário dirigido aos participantes que desistiram do curso

Os resultados da pesquisa demonstram que algumas das hipóteses sobre os principais fatores de desistência são bastante pertinentes, ao passo que outras tiveram de ser descartadas ou reformuladas. 73,3% dos respondentes desistentes, ou seja, 22 estudantes, concordaram total ou parcialmente com a afirmação de que

a “falta de tempo para conciliar trabalho, estudos e as horas previstas para as atividades on-line” foi um fator que levou à evasão do curso (ver Gráfico 1). Como apontam os dados relativos ao perfil dos alunos apresentados na seção anterior, em especial na Tabela 3, esse percentual aproxima-se da soma de percentual de respondentes com carga média de atividades profissionais e acadêmicas entre 21 e 46 horas semanais ou mais, que corresponde a 79,9%, assim como da soma percentual de respondentes com carga média entre 26 a 46 horas semanais ou mais, que corresponde a 66,6%.

A monolingualidade do curso DUO, com comandos e exercícios exclusivamente em língua alemã, seria a próxima possível hipótese para a evasão. 50% dos desistentes concordou total ou parcialmente com a afirmação de que a dificuldade com a plataforma on-line foi um fator que levou à desistência do programa e 40% dos desistentes afirmaram que o fato do programa estar em alemão dificultou muito o entendimento das tarefas. Assim, para metade dos respondentes que desistiram do curso, a monolingualidade da plataforma DUO foi um fator que contribuiu para a evasão.

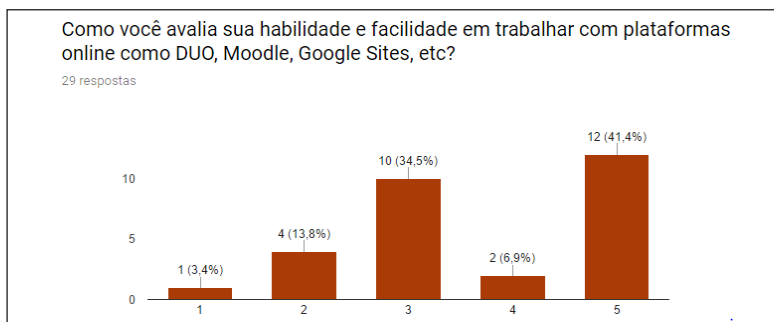
Cabe aqui a observação de que 16,7%, ou seja, cinco entre os 30 desistentes não chegaram a iniciar suas atividades na plataforma. A partir dessa informação seria possível supor que a monolingualidade do curso teria imediatamente desestimulado os cinco alunos. No entanto, apenas um deles concordou com a afirmação adicional (constante na mesma questão) de que o fato do programa estar todo em alemão dificultou muito o entendimento das tarefas. Considerando que este respondente não exercia atividade profissional e tinha cerca de 18 horas semanais de atividades na universidade, presume-se que para este aluno a monolingualidade do DUO pode ter constituído um fator decisivo para a desistência do curso.

Quanto aos demais respondentes, três deles tinham carga aproximada de atividades profissionais e acadêmicas que variava entre 30 a 54 horas semanais. Desse modo, pode-se supor que para eles

tais atividades teriam representado um dos fatores que os levaram a não iniciar o trabalho na plataforma. Um quinto respondente, por sua vez, não trabalhava e tinha cerca de 18 horas de atividades acadêmicas por semana. Observando que o aluno não sinalizou dificuldades geradas pela plataforma em alemão, considerando que não exercia atividade profissional e que sua carga horária média semanal de atividades acadêmicas era razoavelmente baixa, presume-se que haveria outros fatores desconhecidos que o levaram a não iniciar as atividades na plataforma.

O terceiro possível fator de desistência relaciona-se a uma possível falta de autonomia para o uso de meios digitais na fase inicial do curso. Por meio de uma das questões do questionário, procurou-se verificar como os estudantes autoavaliavam-se em uma escala de 1 (péssimo) a 5 (excelente) no que diz respeito à habilidade e à facilidade no trabalho com plataformas on-line. Conforme os resultados compilados no Gráfico 3, apenas 17,2% dos alunos marcou “1” e “2”, isto é, indicou ter muito pouca ou nenhuma facilidade em trabalhar com plataformas on-line. Assim, tal dificuldade constituiu um fator menos preponderante para a evasão.

Gráfico 3 - Autoavaliação da habilidade no uso de plataformas on-line

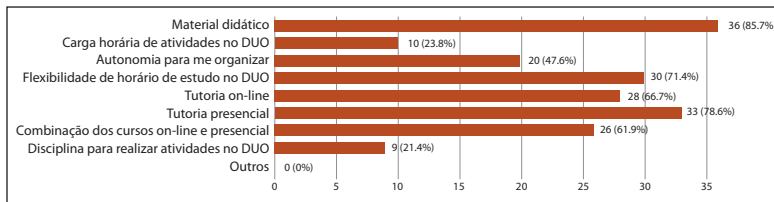


Fonte: Elaborado pelos autores.

Análise do questionário dirigido aos participantes que permaneceram até o final do curso

Dos 74 alunos que permaneceram no programa até o final, 42 responderam ao questionário, parcela que corresponde a 56,7% dos participantes que concluíram o curso. No que concerne aos fatores positivos observados por esses respondentes, é possível observar que as hipóteses formuladas em grande medida se confirmaram com as respostas ao questionário. Conforme demonstra o Gráfico 4, dos 42 alunos concluintes, 85,7% declararam o material didático como principal fator favorecedor para seu aprendizado.¹⁰ Outros fatores preponderantes, segundo a avaliação dos alunos, foram a tutoria presencial (78,6%), a flexibilidade de horários de estudo no DUO (71,4%) e a tutoria on-line (66,7%).

Gráfico 4 - Seleção dos fatores apresentados como favorecedores do aprendizado



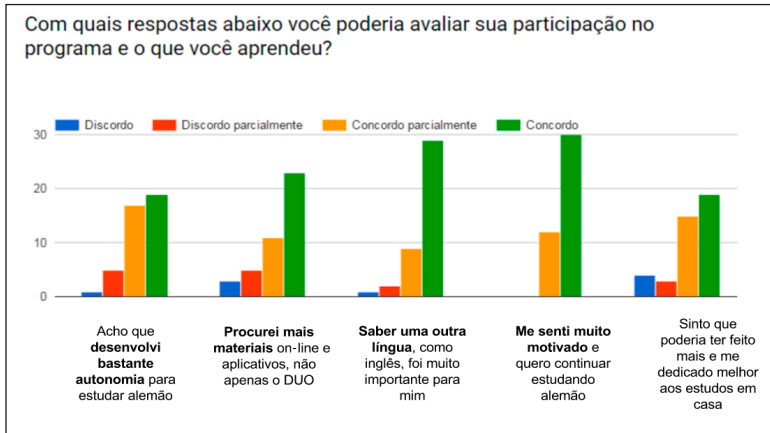
Fonte: Elaborado pelos autores.

Em uma avaliação individual de diversos componentes do curso, 41 dos sujeitos pesquisados julgam o material didático como *bom/excelente*. Os mesmos conceitos foram atribuídos à tutoria on-line e à tutoria presencial por 38 e 35 respondentes, respectivamente. Dignos de menção são também os fóruns, considerados por 24 respondentes igualmente como bons ou excelentes e os chats avaliados com esses mesmos conceitos por 22 respondentes.

Na questão relativa à avaliação do próprio desempenho e participação no programa, conforme apresenta o Gráfico 5, a maioria dos alunos se sentiu motivada a prosseguir com os estudos de alemão após o curso. Dos 42 concluintes, 71,4% concordaram e 28,6% concordaram parcialmente com a assertiva sobre sua grande motivação e desejo de continuar a aprender alemão. Do mesmo modo, a grande maioria dos concluintes concordou totalmente (69% dos 42 concluintes) ou parcialmente (21,4% daquele mesmo grupo) que conhecimentos em outra língua estrangeira, como o inglês, auxiliaram no curso. Presume-se aqui que em atividades como as tutorias on-line, por exemplo, o inglês foi a língua de intermediação, uma vez que os tutores on-line não tinham conhecimentos de português.

Uma parcela significativa dos 42 alunos concluintes sinalizou ainda uma atitude de autonomia que certamente contribui para o processo de aprendizagem e conclusão do curso: 54,8% concordaram totalmente e 26,2% concordaram parcialmente com a afirmação de que buscaram por materiais e recursos adicionais, além de trabalhar com o DUO. O método de aprendizagem por meio da plataforma on-line pode ter, inclusive, fomentado o desenvolvimento de autonomia entre os participantes. 45,2% dos estudantes concordaram totalmente e 40,5% concordaram parcialmente que acreditam ter desenvolvido bastante autonomia para estudar alemão.

Gráfico 5 - Avaliação da própria participação e motivação no programa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sendo assim, as hipóteses levantadas como possíveis fatores que contribuíram para o sucesso dos participantes foram confirmadas, mas uma nova disposição, segundo a sua ordem de relevância, pode ser formulada a partir das respostas obtidas: a qualidade do material didático, as diversas tipologias de exercícios e a sequência didática; a existência da flexibilidade do curso on-line e da qualidade das aulas presenciais; a motivação particular do aluno para seu aprendizado, aliada a seu histórico com línguas estrangeiras; o contato com a tutora on-line por meio de chats e fóruns.

Considerações finais

Muitas são as possibilidades e desafios que se apresentam no ensino de língua estrangeira com o uso de *blended learning* no contexto universitário brasileiro. Desde a sua concepção, a presente pesquisa buscou identificar as especificidades do público-alvo do

programa Idiomas sem Fronteiras-Alemão na UFPR, buscando subsídios nas vozes de seus participantes, a fim de subsidiar a implementação de modificações e melhorias.

Por um lado, em relação à carga horária média (de 31h semanais ou mais) de atividades profissionais e acadêmicas dos participantes do programa, percebeu-se certa correlação entre a evasão e horas excessivas de trabalho e estudo combinadas às horas de atividades demandadas pelo curso. Por outro lado, uma menor carga horária média de atividades profissionais e acadêmicas (até 30h semanais) não indicou correlação com evasão ou conclusão do curso. Seria necessário, entretanto, isolar mais variáveis, além de serem realizados mais levantamentos de dados com um grupo de controle maior para que se possa chegar a resultados mais conclusivos.

O questionário acabou transcendendo, enquanto instrumento, as hipóteses de partida adotadas para a pesquisa, evidenciando o papel fundamental da tutoria presencial e do domínio do uso de diversos recursos digitais, na plataforma e fora dela, como fator determinante para o êxito dos participantes do programa. Os resultados obtidos pela pesquisa permitem afirmar que o aprendizado por meio de *blended learning* e, no caso do programa IsF-Alemão, por meio da combinação de tutorias presenciais com as atividades oferecidas pela plataforma DUO representa uma forma interessante e inovadora de aprender uma língua estrangeira para estudantes em contexto universitário, uma vez que estes já estão familiarizados com o uso de meios digitais em outras áreas. Em muitos casos, inclusive, essa familiaridade se estende também ao aprendizado de outras línguas estrangeiras.

Contudo, a evidenciação do papel da tutoria presencial enquanto aspecto fundamental do programa envolve também a necessidade de se repensar a formação de tutores presenciais e sua capacitação, bem como a garantia de que eles tenham recursos adequados para trabalhar com plataformas de ensino. Tal capacitação

deve compreender não só a criação de novos materiais específicos para o contexto brasileiro, que mantenham o encadeamento dos conteúdos nos momentos presenciais e on-line, ressaltando aspectos interculturais específicos da relação entre o Brasil e países de língua alemã, como também a exploração de abordagens metodológicas para o trabalho com meios digitais e plataformas de ensino, que permitam aos tutores presenciais explorar ao máximo as potencialidades e recursos das plataformas digitais.

Além disso, nesse ínterim, os desenvolvedores do programa DUO estão cientes da conveniência da criação de uma versão específica para o Brasil, com diversos botões, comandos e atividades em português, o que facilitaria o trabalho dos participantes do programa com a plataforma. O incentivo a tais iniciativas de criação e desenvolvimento de novos materiais, não somente no caso do DUO, mas também no de outras plataformas e aplicativos de aprendizagem de línguas estrangeiras, parece um bom caminho na direção de um incentivo maior ao diálogo e à interdisciplinaridade nas grandes áreas de Educação, Tecnologia, Informática e Línguas Estrangeiras Modernas – quem sabe até na direção de uma real *internacionalização* dos trabalhos, uma vez que o diálogo de pesquisadores destas áreas e desenvolvedores de programas no exterior com pesquisadores no Brasil propicia a troca de conhecimento e integração recíproca em nível internacional. Sendo o incentivo à internacionalização das universidades um tema bastante atual no contexto de iniciativas federais, como evidência, por exemplo, o atual Programa Institucional de Internacionalização CAPES/PrInt, a discussão sobre metodologias de ensino de língua estrangeira adequadas a estudantes universitários e orientadas por e para este público-alvo ganha novas nuances e entrevê novos desafios no debate sobre o ensino de línguas estrangeiras mais eficaz, no contexto da emergente e promissora cena científica brasileira.

Notas

- ¹ A iniciativa da pesquisa na UFPR deu-se em razão da oportunidade e viabilidade de sua realização em Curitiba, no contexto das atividades relacionadas ao primeiro edital, entre dezembro de 2016 e janeiro de 2017: por razões práticas, a UFPR havia atendido naquele momento inicial do programa uma parcela representativa do total de alunos acolhidos no primeiro edital (114 de um total de 399). A Instituição contou então com seis tutores (cinco estudantes de graduação e um bolsista do programa “German Teaching Assistants”), sob a orientação de dois docentes. No segundo edital, em que, ademais o número de Universidades participantes subiu de 10 para 15, a distribuição das vagas entre as diversas Instituições tornou-se mais equânime. Os autores entendem que, apesar dessa delimitação da pesquisa, os resultados são de interesse e utilidade para todo o universo de alunos e instituições envolvidos.
- ² Disponível em: <<https://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=index>>. Acesso em: 6 nov. 2020.
- ³ “eine Unterscheidung im Hinblick auf deren Verwendung innerhalb oder außerhalb des zielsprachigen Raums. Wer Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums lernte, für den war eine gute Medienausstattung traditionell wichtiger als für jemanden, der Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache innerhalb des deutschsprachigen Raums lernte (...), da ihm der lebensweltliche unmittelbare Zugang zur deutschen Sprache und zur deutschsprachigen Welt fehlte.”
- ⁴ Para cada um dos quatro fatores listados, os alunos poderiam assinalar uma das seguintes alternativas: “concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo”.
- ⁵ Dois dos 30 alunos desistentes que responderam ao questionário não assinalaram nenhuma das quatro alternativas (“concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo”) disponibilizadas neste tópico da questão.
- ⁶ Durante a porção final do segundo semestre de 2016, período em que os respondentes participaram do IsF-Alemão, as aulas presenciais do programa foram parcialmente prejudicadas em razão da ocupação de diversas dependências da Universidade por estudantes no âmbito das manifestações contrárias à Proposta de Emenda Constitucional 241 e em apoio ao protesto de estudantes secundaristas contra a Reforma do Ensino Médio.
- ⁷ Um dos 30 alunos desistentes que responderam ao questionário não assinalaram nenhuma das quatro alternativas (“concordo”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo”) disponibilizadas neste tópico da questão.
- ⁸ A faixa de 31 horas a 40 horas não foi incluída entre as alternativas de respostas na questão referente à carga horária de trabalho ou estágio remunerados. Apesar dessa falha, todos os respondentes marcaram uma das alternativas. Parte-se, assim,

do pressuposto de que aqueles alunos que assinalariam a alternativa faltante de 31 a 40 horas, acabaram por selecionar a opção que mais se aproximaria de sua real carga horária de atividade remunerada.

- ⁹ A fim de se chegar à carga horária aproximada apresentada na Tabela 1, somaram-se cargas horárias mínimas de horas de trabalho e cargas horárias mínimas de estudo indicadas pelos respondentes no questionário. O mesmo foi feito com as cargas horárias máximas de trabalho e estudo indicadas pelos participantes. Nos casos em que foram assinaladas as alternativas que não definem uma carga horária máxima (“41 horas ou mais” de trabalho ou estágio remunerado e “26 horas ou mais” de atividades na universidade), estipulou-se a regra de somar 5 horas a 41h e 26h. Dessa forma, a carga horária máxima de trabalho e atividades acadêmicas dos respondentes que marcaram as referidas alternativas foi definida como sendo de 46 horas e 31 horas, respectivamente. A partir desses procedimentos foi calculada a carga horária média total (somadas às atividades remuneradas e acadêmicas). Assim, organizou-se a Tabela 1, que distribui os respondentes em faixas de cargas horárias específicas, segundo suas médias.
- ¹⁰ Após a realização do questionário, repensou-se no uso da expressão “material didático” enquanto categoria de avaliação, uma vez que isso pode gerar um tipo duplo de interpretação, que só seria possível em um contexto de *blended learning*. Com uma avaliação positiva do “material didático”, é possível que os alunos estivessem se referindo exclusivamente ao livro didático das aulas presenciais, ou somente ao material presente na plataforma DUO – e também existe a possibilidade de que a expressão “material didático” tenha sido interpretada como a combinação de ambos. Na fase de preparação do questionário, havia-se considerado “material didático” o conjunto total de materiais disponíveis na aula presencial e on-line, mas não havia sido levada em conta a duplicidade de interpretações que o termo poderia gerar.

Referências

ALTHAUS, H.-J. *Lernen ohne Ort? Lernumgebungen und Formen des Lernens: E-Learning-Angebote*. 2015. Disponível em: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20475253.html>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ciência sem Fronteiras. Bolsistas pelo mundo*. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo?p_p_id=mapabolsistasportlet_WAR_mapabolsistasportlet_INSTANCE_Y7eO&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&siglaPais=RFA&nomePais=Alemanha&codigoArea=&tituloArea=Todas>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Idiomas sem Fronteiras*. Texto institucional. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2017.

IBERER, Ulrich. Vom E-Learning zum Blended Learning: Aktuelle Entwicklung und didaktische Chancen virtueller Lehr- und Lernformen. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9, H.1, p. 15-27, 2010.

REISING-SCHAPLER, M. Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-) interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [On-line]*, v. 8, n. 2/3, p. 140-156.

RÖSLER, D.; WÜRRFEL, N. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch Heft 42/2010 - Blended Learning*. Munique: Hueber, 2010.

RÖSLER, D. Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: KRUMM, H.-J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010.

STRASSER, T. *Moodle im Fremdsprachenunterricht. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege?* Werner Hülsbusch, Boizenburg: Werner Hülsbusch, 2011.

Parte 6
MULTILINGUISTO E INTERNACIONALIZAÇÃO
NO ISF-JAPONÊS

LUIZ GARDENAL
DENISE ABREU-E-LIMA

ISF-JAPONÊS NO CENÁRIO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Em um cenário de crescente internacionalização das instituições de ensino superior (IES) no Brasil, surgiu o Programa Inglês sem Fronteiras, graças à iniciativa dos especialistas da língua inglesa e da Educação a Distância, que se mobilizaram em torno da tarefa de desenvolver um programa em nível nacional que atendesse a demanda, até então represada, do ensino de língua inglesa aos participantes do programa Ciências sem Fronteiras (CsF). Com o movimento do governo da França, que por meio da sua visita ao Brasil, ainda em 2014, iniciou-se a incursão de outros idiomas ao programa que hoje compõem o grupo de línguas estrangeiras partícipes do atual Idiomas sem Fronteiras (IsF).¹ Neste contexto, o governo japonês, por meio das negociações via Embaixada do Japão no Brasil e Fundação Japão (FJ), agilmente se organizou e se posicionou em favor do programa permitindo que, além de trazer para as IES brasileiras conhecimentos sobre a língua e cultura japonesa de forma gratuita e com qualidade, proporcionou aos alunos dos cursos de graduação em japonês um novo espaço de formação que viria a agregar um grande diferencial nos currículos e carreiras dos alunos que fizessem sua formação inicial docente por meio deste programa.

Este capítulo tem como objetivo demonstrar o percurso das ações do Programa IsF-Japonês e a importância da parceria com o governo japonês e a Fundação Japão para tornar realidade a ampliação da oferta de japonês nas IES brasileiras no contexto da internacionalização.

Formação do grupo de trabalho IsF-Japonês

Em 2015, os especialistas de japonês, lotados nos cursos de Letras,² receberam a informação de que cada IES que tivesse o curso de Letras Japonês em sua estrutura e apresentasse interesse em compor o programa IsF deveria ser nomeado pelo reitor como representante institucional para compor um grupo de trabalho. Eles se tornariam futuramente os coordenadores locais do IsF-Japonês. Assim, após a nomeação dos primeiros representantes, houve o primeiro encontro geral em Brasília, com a participação de representantes de todos os idiomas, no auditório do Museu Nacional, reunindo então quatro representantes institucionais do IsF-Japonês: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Consideramos esse encontro como o momento em que oficialmente foram iniciadas as atividades com o objetivo de pensar o que futuramente seria o Programa IsF-Japonês, que atualmente agrega 7 IES³ e já atendeu cerca de 2.000 alunos,⁴ além de ter formado em torno de 37 professores⁵ com foco na internacionalização. Vale dizer que se considera professor IsF o aluno de Letras que em sua formação executa ações de residência docente no Programa IsF.

Nos meses posteriores, entre inúmeras reuniões e negociações junto à Fundação Japão, sempre no intuito de garantir tratamento

e valores igualitários diante do idioma inglês, que já tinha definido o valor da bolsa a ser concedido ao professor, aos poucos foram se delineando as condições para a participação dos professores e também coordenadores pedagógicos para a condução dos cursos de japonês. Como resultado, foi possível garantir um fomento exatamente nos moldes do idioma inglês, tanto aos professores como aos coordenadores, com a única diferença de que, por conta da demanda apresentada, os professores receberiam valores referentes a cada turma assumida – proporcionais aos valores aplicados ao idioma inglês – não podendo exceder o total de três turmas.

Na questão didática e pedagógica, vale ressaltar que a FJ mostrou-se, desde o início, compreensível e sempre respeitosa com relação às especificidades da realidade e do público brasileiros. Não seria correto omitir a preocupação inicial, por parte da equipe brasileira, acerca de uma possível inflexibilidade por parte do parceiro, por conta de serem eles os grandes fomentadores do programa. No entanto, pode-se afirmar que, desde os momentos iniciais – desenho dos cursos, propostas de ementas – o que existiu foi um trabalho conjunto entre os especialistas brasileiros e japoneses, cada qual contribuindo de acordo com sua bagagem de conhecimentos. Um exemplo dessa parceria e compreensão por parte da FJ foi a flexibilidade em aceitar a distribuição de carga horária do primeiro curso ofertado, de forma divergente à apresentada inicialmente pela FJ, respeitando a realidade do contexto do Programa IsF e dos alunos brasileiros. Desta forma, em várias mãos, teve início o processo de formação inicial de professores de japonês, juntamente com a difusão em massa da língua e cultura japonesa a toda a comunidade acadêmica das IFES partícipes do programa. É nesse sentido que se propõe uma relação horizontalizada entre os especialistas da parceria internacional com os especialistas do Programa IsF e que ocorreu no contexto do IsF-Japonês. Vale reforçar que foi o caráter formativo do programa

IsF que motivou a participação massiva da FJ no programa, sendo necessário abordar, assim, em que contexto surge a proposta de formação dos professores do IsF-Japonês.

O ensino de Japonês no Brasil e a participação do IsF-Japonês

Para falarmos de formação de professores de japonês, faz-se necessário apresentar um breve panorama acerca da história da língua japonesa e do seu ensino em território brasileiro.⁶ Desde o início, temos o paralelo de duas realidades distintas. A primeira é sobre a característica do povo japonês e sua consciência sobre a importância da educação. Analisando o processo de estabelecimento de japoneses no Brasil, observa-se que uma das primeiras ações da comunidade ao se estabelecerem foi a constituição de uma associação – que reunia e agregava os moradores – permitindo acesso e manutenção das tradições, do ensino da língua e cultura do Japão por meio de atividades educacionais. Essa ação, inicialmente foi motivada pela forte intenção dos imigrantes de poderem retornar ao Japão, permitindo que seus filhos pudessem se integrar à língua e aos costumes da terra natal. Em um segundo momento, ao descobrirem que haveria possibilidade de não retornar mais o país de origem, o ensino da língua e da cultura japonesas permaneceu ativo em muitas comunidades, mas com o objetivo de manter a conexão com as famílias que permaneciam no Japão e com a transmissão de seus costumes e tradições.

Estas associações ainda estão presentes em inúmeras cidades do Brasil, organizadas pelas famílias presentes na região. São conhecidas como clube *nikkei* ou *bunkyo*, famosas por realizarem festas, almoços, além de outras atividades ligadas à cultura japonesa.

Em grande parte destes centros ainda há, mesmo que de forma modesta, a presença de escolas ou cursos de língua japonesa.

Assim, se por um lado percebe-se o explícito reconhecimento da importância dada à educação por parte do povo japonês e de seus descendentes, por outro, observa-se também uma característica que talvez seja um dos fatores que auxiliou a configurar o perfil do professor de japonês no Brasil. No início desse processo, o ensino de japonês, assim como de outras disciplinas que eram lecionadas nestas escolas de colônia, era realizado por pessoas mais letradas, como monges e aposentados, que passavam generosamente o ensino básico às crianças da vizinhança, muitas vezes de forma voluntária. Atualmente, ao observar quem são os professores nas escolas ligadas às associações nipobrasileiras, ainda é possível notar que grande parte é constituída por senhoras, algumas aposentadas, que estão em busca de uma atividade que possa também auxiliar no complemento de renda familiar. É importante reforçar que aqui a intenção não é entrar no mérito da qualidade do desempenho deste ofício, uma vez que muitos destes professores desempenham o seu trabalho de forma séria e comprometida, participando, inclusive, de seminários de formação e capacitação, ofertados especialmente para aprimorar as atividades de ensino. O objetivo aqui é demonstrar a importância de se investir na formação de professores de japonês, em sua profissionalização, reconhecimento legitimado do ofício e valorização de suas atividades docentes como professor de japonês.

A valorização do professor falante nativo, aquele que ensina por ser proficiente no idioma, também é muito presente no ensino do japonês. Morales (2010), por exemplo, critica a situação não profissionalizada dos professores de língua japonesa e discute em seu trabalho sobre a influência desta visão na defasagem do ensino de japonês. Essa tem sido a tônica do Programa IsF ao priorizar a participação de alunos de Letras do idioma estrangeiro para

atuar como professor do programa – a valorização do profissional de idiomas. A intenção não é desconsiderar a experiência na cultura e no uso do idioma e a importante contribuição que falantes nativos podem dar ao processo de internacionalização, mas sim dar a importância necessária a quem se dedica a ter a formação específica para ensinar línguas e permitir que esses tenham acesso à cultura e à experiência de melhoria na proficiência linguística por intermédio de sua atuação no programa.

Anos depois da vinda dos japoneses ao Brasil e do estabelecimento das primeiras escolas de língua japonesa, observa-se o crescimento da oferta de cursos em escolas de línguas, em núcleos de extensão universitária e até mesmo em escolas públicas, como no Centro de Estudo de Língua (CEL), iniciativa do governo do Estado de São Paulo, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), do governo do Estado do Paraná e do Centro Interescolar de Línguas (CIL), do Distrito Federal. Aqui vale apresentar o caso da Escola Estadual de Tempo Integral Bilingue Professor Djalma da Cunha Batista, em Manaus, reinaugurada nesse novo formato em fevereiro de 2016, que apresenta em seu currículo o ensino bilíngue japonês – português. Em nível de ensino superior, há também os cursos de Letras para formação de professores de língua japonesa que, uma vez egressos, atuarão nestas escolas e centros que se encontram espalhados por todo o Brasil. Ao todo, são oito IES⁷ espalhadas entre a região Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte, que formam anualmente profissionais da língua e cultura japonesa.

A Tabela 1 apresenta dados sobre o ensino da língua japonesa nas redes de ensino fundamental, médio e superior brasileiras:

Tabela 1 - Quadro geral do ensino de língua japonesa na rede oficial de ensino, 2017

| Nível de ensino | | Instituições | Profs. | Alunos | |
|----------------------------|-------------------------------------|------------------------|-----------|------------|---------------|
| Ensino superior | Graduação | 8 | 46 | 867 | |
| | Disciplina optativa | 2 | 13 | 250 | |
| | Extensão universitária | 20 | 65 | 1.516 | |
| | Idiomas sem Fronteiras ⁸ | 5 | 16 | 324 | |
| | Total parcial | 22 | 140 | 2.957 | |
| Ensino fundamental e médio | Escolas públicas | CEL (SP) | 24 | 29 | 1.923 |
| | | DELEM (PR) | 4 | 4 | 177 |
| | | CIL (DF) | 5 | 6 | 664 |
| | | Outros | 6 | 18 | 2.152 |
| | | Total parcial | 39 | 57 | 4.916 |
| | Escolas particulares | Disciplina obrigatória | 10 | 34 | 2.382 |
| | | Disciplina optativa | 1 | 5 | 169 |
| | | Extracurricular | 13 | 23 | 910 |
| | | Total parcial | 24 | 62 | 3461 |
| | Total | | 85 | 259 | 11.334 |

Fonte: Fundação Japão em São Paulo – Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão.

A partir desse cenário apresentado, é preciso abordar os modelos de formação de professores de línguas estrangeiras. Mello (2000, p. 104) defende que a prática pedagógica deve estar presente desde o primeiro dia de aula dos cursos de formação docente, de modo que os futuros professores tenham o máximo contato possível com as situações reais em sala de aula ou, ao menos, uma simulação destas situações. Muitos trabalhos já foram publicados a respeito do Programa IsF e a abertura da prática profissional relacionada ao ensino do Japonês. As reuniões presenciais realizadas pelo Núcleo Gestor com a rede de especialistas do programa

também permitiram o compartilhamento das boas práticas e de discussões metodológicas sobre ensino de línguas estrangeiras com propósitos de internacionalização nos espaços formativos proporcionados pelo programa.

Gardenal (2018) pôde verificar o ponto de vista por parte de alguns alunos dos cursos de graduação em japonês sobre a diferença/importância atribuída à existência ou não de locais onde as práticas possam ser exercidas, ainda nos níveis iniciais de formação. Como palavra-chave, foi possível destacar a “autonomia”, uma vez que por meio desses espaços é possível conhecer diversas metodologias e abordagens, aprendendo como utilizá-las de acordo com determinadas situações. Esses alunos afirmaram ainda que essas experiências vão além dos conteúdos previstos nos livros didáticos e manuais de professores. Em seu trabalho, por meio das entrevistas com alunos que passaram pela experiência da prática inicial em seus cursos de formação, em contraste com os depoimentos de alunos que não tiveram a mesma chance, fica claro que o Programa IsF exerce um papel fundamental sobre: as reflexões metodológicas sobre o ensino e aprendizado de língua japonesa; o nível linguístico dos alunos envolvidos no programa; o modo de enxergar o Japão e sua cultura por parte da comunidade acadêmica que conclui os cursos ofertados nas diferentes IES. Outro ponto importante a ser mencionado é como a atuação dos novos professores de língua japonesa nas escolas vinculadas às associações nipobrasileiras, formados pelas universidades, tem influenciado na melhora da qualidade das aulas, no aumento do número de alunos e na resultante valorização do trabalho docente.

Ainda, com relação aos espaços de prática docente, por meio da pesquisa realizada pela FJ, em 2017,⁹ acerca da situação do ensino de japonês no Brasil, percebe-se que a atribuição desses espaços aos futuros professores, de certa forma, acaba sendo realizada pelos cursos de extensão vinculados às IES. Entretanto, nem

sempre é fácil a manutenção desses espaços formativos nas IES, seja por razões burocráticas ou administrativas, seja por razões legais, podendo inviabilizar as ações de formação. Considerando a variedade de oferta de cursos de extensão nas IES brasileiras, podemos detectar três tipos de modelo de oferta: 1) cursos que funcionam exclusivamente com recursos institucionais; 2) cursos que funcionam somente com os recursos provenientes da comunidade externa ou interna com valores mais acessíveis; 3) cursos que utilizam os dois modelos. O primeiro, fomentado pela instituição, apresenta-se a uma realidade mais sensível às ações e práticas governamentais, uma vez que havendo indisponibilidade orçamentária, não há como se garantir a continuidade das ações.

Nesse contexto, é importante mencionar que a oferta de cursos pelo IsF-Japonês, apoiado pela parceira FJ, constitui-se um importante espaço de formação, pois permite aos alunos dos cursos de Letras-Japonês a possibilidade de atuar em sala de aula, realizando assim a tão necessária prática durante a formação inicial. Esse espaço pode ser o único disponível, quando não há outro tipo de oferta via cursos de extensão ou Centro de Línguas na IES ou complementar às ações já realizadas pela IES nos Centros de Línguas ou em ações de extensão com este objetivo. Aqui, vale ressaltar a visão de “complemento” e não de “concorrência” com os Centros de Línguas já existentes, uma vez que trata-se de um curso específico para a habilitação do aluno à realidade acadêmica no Japão, na visão da internacionalização, divergindo dos currículos dos cursos de línguas, que são sequenciais e visam o desenvolvimento das quatro habilidades básicas (leitura, escrita, compreensão oral e fala).

Neste ponto, acredita-se que o IsF-Japonês, em parceria com a FJ, trouxe a possibilidade de manter uma ação em caráter contínuo (durante a vigência da proposta de quatro em quatro anos), de modo que não houvesse qualquer tipo de interrupção ocasionada

por ações governamentais que caminhassem em direção oposta à proposta inicial. Um exemplo é a manutenção do programa IsF-Japonês e todo seu fomento, mesmo após o cancelamento das bolsas Capes, utilizadas para as ações do IsF-Inglês.

É de compreensão mútua que este apoio por parte da FJ, provavelmente, tomará outros rumos e que este fomento massivo faz parte da estratégia aplicada nesta segunda fase do programa (após recadastramento geral em 2017), com o objetivo de que a língua japonesa crie raízes profundas nas instituições de ensino onde ela está sendo ensinada, com o intuito ainda de expansão e uma possível absorção de suas atividades por parte das IES que as abriga. Porém, é certo também afirmar o importante impacto que o programa está causando na formação destes professores que atuaram no IsF-Japonês. Além disso, a oportunidade dada aos alunos concluintes dos cursos de japonês que passaram a experimentar o Japão, despidendo-se de estereótipos e abrindo oportunidades para a continuidade de sua formação profissional em instituições japonesas. Com relação a essas perspectivas, oportunidades estão sempre disponíveis, independente da área de atuação, pois o atual governo japonês, por meio do Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (MEXT), oferece anualmente seis modalidades de bolsas para brasileiros que queiram estudar em IES japonesas.

Formação de professores de Japonês e a criação de rede de especialistas

Ao apresentar esse cenário, vale abordar como foi desenhada e implementada a formação de professores no âmbito do Programa IsF-Japonês. Com base nas discussões feitas pelos especialistas participantes e no decorrer da elaboração dos cursos surgiu a atual

proposta de formação inicial de professores do IsF-Japonês, realizada em quatro etapas:

- Formação inicial e orientação por parte dos coordenadores pedagógicos: os docentes especialistas das IES tornaram-se os coordenadores pedagógicos do IsF Japonês, sendo que lhes coube a função de iniciar os professores na formação necessária para atuar no programa. Depois de realizada a seleção de professores, cada coordenador conduziu a sua equipe por meio de reuniões semanais, as quais os professores são orientados sobre os cursos a serem ofertados e suas respectivas concepções.
- Formação por parte da especialista da FJ: a sede da FJ enviou ao Brasil um professor especialista no ensino de língua japonesa, com foco na metodologia e material proposto ao programa. Esse especialista, além de coordenar os cursos de formação conjunta que são realizados geralmente na sede da FJ em São Paulo, realiza visitas *in loco*, observando as aulas e orientando os professores por meio dos *feedbacks* que lhes são dados ao término de cada aula observada.
- Formação conjunta dos professores em encontro geral: essa formação era realizada geralmente na sede da FJ em São Paulo e reuniu todos os coordenadores e professores atuantes no Programa IsF-Japonês por aproximadamente uma semana. Nesses encontros, a equipe de professores da FJ trabalhou aspectos práticos e teóricos por meio de oficinas e aulas práticas que eram ministradas pelos professores IsF e observadas por todo o grupo.
- Formação conjunta no Japão: esse foi o momento em que os professores foram levados ao Japão, fomentados integralmente pelo parceiro, participando de um curso de formação em imersão, com duração de aproximadamente 15 dias. Para

que pudessem participar dessa formação foi necessário que demonstrassem experiência com a metodologia de ensino proposta pelo o IsF- Japonês e que se comprometessem a continuar por no mínimo mais um semestre atuando no programa após o retorno ao Brasil. Os professores foram acompanhados pelo professor especialista enviado ao Brasil durante toda a viagem no Japão. A formação no Japão envolvia formação teórica e aulas práticas, além da participação em eventos culturais e orientações sobre como poderiam utilizar esse insumo cultural nas salas de aula brasileiras.

Todo esse ciclo foi repetido continuamente a cada ano no Programa IsF-Japonês. Merece destaque o quarto item, a formação em imersão no Japão, em que os professores são recebidos pela equipe de professores especialistas da FJ, no *Kansai Center*, localizado na região de Osaka, internacionalmente conhecido por suas atividades ligadas à formação de professores de japonês do mundo. Durante a formação, os professores recebem informações acerca de diferentes metodologias de ensino, além de participarem de vivências por meio de visitas às cidades e estabelecimentos, de modo que possam compartilhar suas experiências com seus alunos após o retorno ao Brasil.

Em enquete aplicada pela equipe da FJ após o retorno dos professores ao Brasil, não foram poucos os relatos do tipo “graças ao treinamento no Kansai Center eu sinto que me desenvolvi bastante. Eu pude trazer para sala de aula um pouco do Japão que eu vivenciei. Agora eu posso apresentar aos alunos o Japão que eu vi”, ou ainda “após o treinamento no Japão eu adquiri maior confiança no ensino da língua japonesa”. E são esses relatos que dão a certeza, tanto para a equipe de especialistas no Brasil como para a FJ, de que estamos caminhando no rumo certo com relação

à formação destes profissionais, que serão os grandes responsáveis pela manutenção do ensino da língua e cultura japonesa no Brasil.

Envoltos nesse rico e intenso processo, temos ainda os próprios professores que, após fecharem um ciclo de formação (formação local, formação pela especialista, formação em grupo no Brasil e formação em grupo no Japão), passam a atuar junto aos novos professores como multiplicadores, agora na posição de “veteranos”. Essa ação é de suma importância, uma vez que, localmente falando, este professor veterano é a única referência e fonte para informações obtidas e vivenciadas no Japão, uma vez que os coordenadores pedagógicos locais não participam dessa formação. Assim, é de fundamental importância que os NuLis, que ofertam o IsF-Japonês, criem espaços para a troca de informações com aqueles que participaram da imersão no Japão, estimulando novos professores a participarem do programa.

Além do fomento e incentivo à formação de professores, a FJ tem uma ação estratégica, também vinculada ao IsF, que é o de envio dos melhores alunos das turmas de japonês ao Japão, para uma viagem cultural de aproximadamente três semanas, com o objetivo de proporcionar o contato direto com a cultura e língua japonesas em diferentes locais, a fim de motivar esses alunos a prosseguirem com os estudos japoneses, inclusive pleiteando futuramente bolsas de estudos no Japão para a formação em suas áreas de atuação.

Há também os desdobramentos, não planejados pelos coordenadores e especialistas, como a formação de rede de professores por meio de grupos sociais (Facebook e grupos de WhatsApp) criados pelos próprios professores, que se conheceram durante as formações, e que são utilizados também para trocar informações e experiências acerca das suas ações em sala de aula. A participação em rede não aconteceu somente entre os professores, mas também entre os especialistas, coordenadores pedagógicos ligados

às IES partícipes do programa, que naturalmente se formaram no decorrer das atividades em conjunto. Esses precisavam discutir questões técnicas, administrativas e pedagógicas para um melhor atendimento aos parâmetros nacionais organizados pelo programa e pela FJ.

Resultados das ações do IsF-Japonês nas IES

Com o recredenciamento das universidades federais e credenciamento das universidades estaduais ao Programa IsF, realizadas por intermédio dos editais 29/2017 e 59/2017, respectivamente, o Programa IsF-Japonês pode contar com 6 universidades credenciadas, sendo 5 federais e 1 estadual, a saber: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A princípio, cada universidade se comprometeu com um professor para atuar no programa, sendo que, na prática, houve aumento significativo da oferta, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 2 - Quadro de ofertas de cursos presenciais por ano, número de vagas e inscritos

| Oferta de cursos presenciais ISF-Japonês | 2016 | 2017 | 2018 | Totais |
|---|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Número de vagas | 260 | 925 | 925 | 2.110 |
| Número de inscritos | 2.336 | 4.374 | 1.804 | 8.514 |

Fonte: Dados do Sistema IsF-Núcleo Gestor.

Vale ressaltar que a oferta de 2016 aconteceu como oferta piloto para testagem do modelo de formação e oferta de cursos presenciais para a prática dos professores ISF-Japonês, sendo as ofertas de 2017 e 2018 acordadas com número de turmas que pudessem se adequar ao orçamento que a FJ apresentava como disponível.

Em todas as ofertas, pode-se perceber um número significativo de inscritos que não tiveram condições de ter acesso ao curso por conta da demanda ser maior que a oferta. Apesar de não atendidos, esses dados são fundamentais para articular ações de expansão com a FJ e as IES envolvidas.

A proposta metodológica do IsF-Japonês

Diferente da maioria dos cursos que compõem o catálogo de possibilidades junto ao programa IsF, o japonês oferta cursos de nível A1. Isso pelo fato de acreditar na importância do domínio de expressões básicas da língua japonesa que venham a facilitar a vida do aluno em imersão, mesmo que as aulas nas instituições sejam realizadas em língua inglesa.

O material utilizado é o livro *Marugoto – katsudou A1*, desenvolvido pela FJ dentro da perspectiva do *JF Standard for Japanese – Language Education*¹⁰ e a carga horária do curso é de 48 horas, sendo que nela são ensinados 50 *can do* que permitem ao aluno um conhecimento básico, que lhe possibilitará desempenhar algumas tarefas consideradas essenciais no dia a dia da vida no Japão. O material é fornecido pela FJ e emprestado aos alunos durante as aulas, de modo que possam ser utilizados por alunos em ofertas posteriores. Nele, o enfoque é comunicacional e não há a alfabetização com foco na escrita. O que se pede aos alunos é que possam ler e identificar as letras e os significados do que está escrito (cartão de visitas, placas, cardápios de restaurantes etc.). Além

do livro físico, existem os áudios e vídeos que estão disponíveis para os professores utilizarem em sala de aula, como material de apoio. Os alunos desejarem prosseguir com os estudos, a FJ também possui um material on-line de acesso aberto e gratuito.

Outro enfoque dado por meio desse curso é o da cultura e cotidiano no Japão. Aqui, o objetivo é quebrar os possíveis estereótipos que possam existir referentes à cultura japonesa e, ao conhecer a cultura do outro, perceber de forma diferente a nossa própria. Por meio de enquetes aplicadas aos alunos, após o término de cada curso, percebe-se que há uma resposta positiva sobre a mudança de visão sobre o Japão e também sobre melhora da percepção sobre seu próprio país.

Além do enfoque comunicativo e cultural, o objetivo desse curso básico é motivar o aluno, desfazendo o tabu de que o aprendizado de japonês é algo difícil ou até mesmo impossível, despertando o interesse para conhecer mais, prosseguindo com os estudos sobre a língua e a cultura japonesas e, em alguns casos, investir em estudos posteriores no Japão.

Perspectivas futuras

Considerando a procura e a participação ativa do parceiro no programa, a Fundação Japão e o governo japonês, o compromisso e atuação dos especialistas nas IES credenciadas e a demanda para ampliação do IsF-Japonês em outras IES, compreendemos que os próximos anos serão de intensa articulação para que a comunidade acadêmica brasileira possa ter acesso às importantes ações mencionadas nesse capítulo e, assim, contribuir de forma ativa para a internacionalização das IES.

Como um dos prováveis desdobramentos, citamos as aulas transmitidas ao vivo, com a finalidade de atender a comunidades

que se encontram em campi diversos e distantes dos locais onde as aulas são realizadas. Este piloto já está sendo realizado pela Unesp (Campus Assis), sendo os professores assistidos por um especialista da UFPR à distância. Além dessa orientação ser feita à distância, há a oferta das aulas em outros campi da Unesp, de forma síncrona, transmitidas via plataforma Zoom, como já sendo feito para os alunos do IsF-Inglês.

Seguindo os moldes da Unesp, o próximo desafio é transmitir as aulas para as IFES que não possuem o curso de Letras Japonês na sua estrutura. A demanda comprovadamente existe e, em cada ocasião em que o programa IsF – Japonês é apresentado, uma ou outra instituição demonstra interesse em ofertar essas aulas para a sua comunidade. Um exemplo é a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) que, mesmo não tendo curso de Letras, mostrou-se interessada em participar do IsF-Japonês, com a contabilização da oferta de uma turma presencial em sua estrutura, no segundo semestre de 2019. A oferta presencial foi possível pelo fato de a UFCSPA situar-se na mesma cidade que a UFRGS, facilitando o deslocamento de um professor já existente de uma instituição para a outra. Infelizmente, nem todas as interessadas possuem a mesma facilidade, o que faz necessário que se pense em uma estratégia de oferta interinstitucional o mais rápido possível.

Outro piloto realizado durante o segundo semestre de 2019 está relacionado com a oferta de cursos de 16 horas, também em nível A1, na tentativa de atrair os alunos que possuem dificuldade em prosseguir com os cursos de 48 horas, mas gostariam de ter um contato e saber mais a respeito da língua, cultura japonesa e possibilidades de estudos no Japão.

Compreendemos que essas e outras ações do IsF-Japonês permitirão que o ensino da língua e cultura japonesas, bem como a formação de novos profissionais para atuarem no âmbito da

internacionalização, aconteçam com a qualidade necessária, abrindo novos espaços de pesquisa, de relação interinstitucional e fortalecendo os especialistas da área.

Notas

- ¹ Sobre a criação do programa Inglês sem Fronteiras e sua transição para o atual programa Idiomas sem Fronteiras, ler *Do Inglês sem fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras* (Abreu-e-Lima *et al.*, 2017).
- ² A princípio, apenas os docentes lotados nos cursos de Letras das universidades federais receberam o convite do Ministério da Educação.
- ³ As IES que participam atualmente do IsF-Japonês são: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- ⁴ Número de alunos que iniciaram os cursos ofertados até o primeiro semestre de 2019.
- ⁵ Número total de professores que atuam ou atuaram no programa até o primeiro semestre de 2019 no IsF-Japonês.
- ⁶ É importante deixar claro que a intenção aqui é apresentar apenas um panorama geral e bastante resumido do ensino de japonês no Brasil. Para aprofundamento no estudo, sugerimos a leitura de Handa (1987) e Morales (2010).
- ⁷ Dessas oito, apenas a UFRGS oferta o curso como bacharelado, não licenciatura. Mesmo assim, atua no programa IsF, pelo fato de reconhecer a demanda do ensino da língua japonesa para a comunidade acadêmica.
- ⁸ No ano em que a pesquisa foi realizada, ainda não faziam parte do IsF-Japonês a Unesp e a UFCSA.
- ⁹ A cada três anos, a FJ realiza uma pesquisa a respeito das instituições de ensino de língua japonesa no Brasil. Os resultados da pesquisa podem ser encontrados acessando o link: <https://fjisp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados/>.
- ¹⁰ Em 2010, a FJ tornou público o *JF Standard for Japanese – Language Education*, baseado no Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas estrangeiras (inclusive na categorização dos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 e na definição dos *can do*). O *JF Standard* também se baseia no aspecto comunicativo da língua e na relação entre competência linguística e desempenho na execução de atividades utilizando a língua alvo. Para mais detalhes, o documento na íntegra pode ser acessado por meio do link https://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al* (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GARDENAL, L. M. S. *O professor de japonês: reflexões a partir da prática na formação inicial*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

HANDA, T. *O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil*. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-brasileiros, 1987.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Perspetiva - Revista da Fundação SEADE*, v. 14, n. 1. p. 98-110, jan./mar. 2000.

MORALES, L. M. *Cem anos de migração japonesa no Brasil: o japonês como ensino de língua estrangeira*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

THE JAPAN FOUNDATION. *Marugoto*. Ninongo kotoba to bunka. Nyumon. A1 Katsudô. Tokyo: Sanshusha, 2014.

THE JAPAN FOUNDATION. *Ensino de Língua Japonesa*. Ensino fundamental, médio e superior. São Paulo, 2017.

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA
ISABELLA HOGLHAMMER SECONE
DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS

CURSO ON-LINE DE JAPONÊS DA UNESP

Desbravando caminhos em prol
do ensino/aprendizagem

Introdução

As novas mídias digitais e a internet têm permitido conexões e espaços reconfigurando relações nos mais diversos setores da sociedade. Nosso ambiente educacional vivencia tais reconfigurações por meio de cliques, recursos e tecnologias em prol da inclusão e vivências linguísticas mais significativas. A partir das atuais demandas, o ensinar e o aprender passam por redimensionamentos sob visões tecnologizadas como compartilharemos neste trabalho.

Considerando o caminho trilhado do Ciências sem Fronteiras para o Inglês sem Fronteiras, a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro foi propulsora a todas as ações subsequentes, desbravando caminhos para os demais idiomas e estabelecendo metas pedagógicas, colaborativas sem perder de vista as necessidades de formação de professores.

O Japonês sem Fronteiras (JsF) se estabeleceu diante de visões expansionistas e de uma demanda detectada e crescente em

diversas instituições e regiões, cada qual com suas peculiaridades, todavia, uníssonas na defesa da aprendizagem de uma língua e cultura tão peculiares e fortalecidas em cenário mundial.

O presente trabalho pretende descrever o processo de implementação do Curso On-line de Japonês da UNESP, agregando a proposta das tecnologias à oferta de língua japonesa em uma instituição multicampus no estado de São Paulo, a partir da descrição de dois projetos pilotos conduzidos em 2018 e 2019, respectivamente. Para tal, contextualizamos o papel das tecnologias e mídias digitais no cenário pedagógico das línguas estrangeiras. Em seguida, abordamos a oferta presencial da Língua Japonesa dentro da UNESP no Curso de Graduação e Centro de Línguas e detalhamos o mapeamento realizado com vistas à oferta do curso on-line pelo Programa Japonês sem Fronteiras. Passamos, então, aos dados coletados e ao relato da experiência das ofertas dos pilotos realizados. Finalizamos, enfocando pontos positivos e, também, desafios a serem superados dentro do cenário apresentado.

O papel das novas tecnologias e mídias digitais no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Novas tecnologias estão sendo incorporadas na educação de forma periódica, ritmada e constante. Hoje em dia, já é possível observar diversas pesquisas relacionadas ao uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ou TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como parte integrante da educação em todos os seus níveis, do ensino básico ao superior.

Para Souza e Santos (2019, p. 38), “as novas tecnologias estão adentrando nas escolas e constituindo, assim, um conjunto de oportunidades e desafios para o sistema educacional, propiciando

processos de ensino-aprendizagem mais interativos e dinâmicos”. Assim, apesar dos desafios, atuando como agentes facilitadores, promovendo elos e traçando novos caminhos na prática docente, as tecnologias demandam ações conjugadas entre educadores e educandos.

Segundo Behrens (2013, p. 84),

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

No que diz respeito aos desafios, Behrens (2013) aborda o engajamento de professores e alunos. Esse engajamento se faz de fundamental importância com vistas a aprendizagem criativa e dinâmica, como retrata a autora. Ainda sobre os desafios, Silveira (2016) aponta a descrença em cursos de Educação a Distância, mas, também, destaca a ampliação da interação, o que compreendemos ser bastante significativo.

Os desafios relacionados à interação social em cursos da EAD podem despertar certa descrença por parte de alguns educadores, todavia é possível a meta de interação ampliada entre alunos e professores, pois a comunicação é mais frequente nesta modalidade através de mensagens, chats, fóruns, webconferências e outros (Silveira, 2016, p. 31).

Moran (2013) apresenta diversos usos da tecnologia em sala de aula, como a automatização de processos, o que gera diminuição de custos relacionados à prática docente, melhora na interação aluno-professor e/ou aluno-aluno. Destaca a importância do papel

do educador como mediador e a avaliação de todo material coletado de forma virtual.

Associado ao ensino de LE, o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as TICs se mostram benéficos ao combinarem boas práticas que podem ser replicadas sem as limitações do ambiente físico, atendendo a uma demanda muito maior, com a praticidade e fluidez proveniente do meio digital. Costa, Fialho e Fontana (2011) apostam que, na produção escrita, os aprendizes podem fazer uso dos *chats*, *blogs* e do fórum; enquanto que na prática da oralidade, a ferramenta de webconferência propicia a oportunidade de produzir dentro da LE de forma interativa e orgânica.

Observamos, assim, que as potencialidades das tecnologias e mídias perpassam desafios, como os elencados pelos autores. Porém, a partir do compartilhamento de interesses entre professores e alunos, vislumbramos a maximização do processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras com vistas à interação, autonomia, competência intercultural etc.

Descrevendo o caminho das pedras... UNESP e cursos on-line

Inicialmente, abordamos questões geográficas para melhor contextualizar o leitor e caracterizar nosso cenário de atuação.

Uma das principais características referentes à configuração espacial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) é sua estrutura multicampus. Isso implica em, atualmente, 24 campi espalhados por todo o estado de São Paulo, desde o litoral, com o Campus de São Vicente (região de Santos e Praia Grande), até o interior máximo do estado em sua divisa

com o Mato Grosso do Sul e Paraná, com o Campus de Rosana. A Figura 1 ilustra a situação que pretendemos explicar.

Figura 1- A UNESP no estado de São Paulo



Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao todo, a UNESP oferece mais de 68 cursos a nível de graduação, além de especializações, pós-graduação e vários projetos de cunho extensionistas nas mais diversas áreas. Entretanto, embora seus números sejam exorbitantes em determinados aspectos, em outros ainda é possível notar um número reduzido de cursos e ofertas. Por exemplo, os cursos de Letras (Tradução, Língua Estrangeira e Dupla Habilitação) estão localizados em apenas três campi: São José do Rio Preto, Assis e Araraquara, respectivamente. Isso demonstra que a grande maioria dos alunos da UNESP não possui amplo acesso a cursos de línguas estrangeiras gratuitos no restante das instituições, ou, caso tenham, são ofertados por meio de projetos e ações extensionistas e, provavelmente, não abarcam outras línguas estrangeiras que não o inglês e o espanhol, as línguas de maior procura.

Nesse quesito, a implementação do Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNESP constituiu-se grande passo para a instituição, possibilitando um olhar atento para a formação de professores e, também, para o acesso às línguas estrangeiras. A UNESP foi autorizada pela coordenação geral do IsF a conduzir cursos on-line aos campi não atendidos pelos cursos de Letras de forma bastante monitorada a fim de acompanhar, detalhadamente, o andamento das atividades síncronas realizadas em ambiente virtual a aprendizes geograficamente distantes.

Dessa forma, com os cursos sendo ministrados em tempo real, as necessidades concernentes à proficiência linguística dentro da instituição começaram a receber maior atenção e as ações do IsF, como cursos, aplicação de exames de proficiência internacionais, tornaram-se facilitadoras, permitindo acesso bastante democrático às línguas e suas culturas.

Sob o formato on-line, assim, a UNESP foi (e ainda está) adquirindo *expertise*, sendo capaz de ofertar diversos cursos on-line, com primazia e qualidade. Uma preocupação pedagógica instaurou-se e foram realizadas ações de acompanhamento e frequente orientação aos professores/tutores para atuação no ambiente virtual. Destacamos que tais procedimentos se mostraram de extrema relevância nas avaliações dos cursistas do IsF que puderam detectar o preparo dos professores na condução das aulas como um diferencial nos cursos on-line.

UNESP e a língua japonesa

O Campus de Assis atende parte da demanda do ensino/aprendizagem de língua japonesa ao oferecer a licenciatura no curso de graduação em Letras. O Centro de Línguas e Formação de Professores que se configura como projeto extensionista, da mesma

forma, atende às demandas e oferta cursos presenciais de vários níveis para comunidades interna e externa.

Todavia, retomamos a configuração multicampus e uma outra questão ainda não mencionada: os vários acordos internacionais firmados entre a UNESP e instituições no Japão para a realização de pesquisas em distintas áreas do conhecimento. Dessa forma, ficou comprovada a necessidade, fora de Assis, da aprendizagem da língua japonesa pela comunidade unespiana.

Em 2017, o desafio foi iniciado e a UNESP passou a integrar o JsF com um fundamental suporte da Fundação Japão no que diz respeito ao respaldo pedagógico e, também, financeiro para o desenvolvimento das ações pedagógicas em língua japonesa. Inicialmente, a proposta foi consolidada de forma presencial para atender ao calendário nacional de ofertas. Como a demanda já é suprida localmente, como explanado anteriormente, em curso de graduação e cursos do Centro de Línguas, deparou-se, neste formato, com o desafio da constituição de turmas presenciais.

A partir de nossa *expertise* com os cursos síncronos on-line ofertados pelo IsF-Inglês, assumimos a coordenação do Japonês no segundo semestre de 2018 com o intuito de implementar o mesmo formato e tentar suprir necessidades da língua japonesa dentro da UNESP, multicampus.

Como forma de melhor caracterizar o cenário de ensino/aprendizagem da língua japonesa no Brasil, ressaltamos que apenas seis instituições de Ensino Superior¹ oferecem tal língua na graduação e, também, pelo programa Japonês sem Fronteiras, mas apenas na UNESP, além de configurar-se como a única Universidade Estadual nesse contexto, existe a oferta do curso on-line, via Zoom.² Em todas as outras universidades supracitadas, o curso do JsF é estruturado de maneira presencial.

No segundo semestre de 2018, ofertamos um curso para um campus da cidade de Botucatu (Instituto de Biociências de

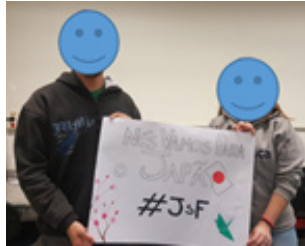
Botucatu) como forma de piloto (Piloto 1) no formato síncrono on-line, no qual cada cursista poderia realizar as aulas de um local de sua escolha desde que garantida uma boa conexão à internet. Devido a uma comunicação pouco eficiente e pouca habilidade de gerenciamento no sistema de inscrições do Ministério da Educação, o processo de divulgação foi tímido e, para as vinte e cinco vagas disponibilizadas, dezoito inscrições foram efetivadas.

O módulo disponibilizado foi de quarenta e oito horas divididas em dois encontros semanais de duas horas cada, intitulado “Língua Japonesa em Contexto Acadêmico: Começando a Vida no Japão”. A proficiência exigida para inscrição foi A1 (iniciante), conforme o quadro comum de referência europeu.

Como nos demais cursos ministrados no Idiomas sem Fronteiras, quer formato presencial, quer on-line, a evasão foi detectada e, apenas, cinco dos dezoito inscritos iniciais concluíram o módulo com aproveitamento satisfatório nas avaliações, assim como presença e participação nas aulas ministradas.

Salientamos que dois desses cursistas, que se destacaram pelo desempenho tanto nas avaliações, quanto nas contribuições e envolvimento no decorrer do módulo, participaram de um processo seletivo promovido pela FJ dentre todos os cursistas do JsF no Brasil e foram contemplados com um curso no Japão, com despesas custeadas, como forma de fomentar experiências linguísticas e culturais. A Figura 2 apresenta, com anonimato, os dois estudantes do Instituto de Biociências de Botucatu - UNESP que foram selecionados para passar quinze dias no Japão, em julho de 2019.

Figura 2 - Concluintes do Curso On-line de Japonês (Piloto 1)



Fonte: Acervo dos autores.

Ao analisarmos a oferta anterior do IsF para a língua japonesa, foi possível fazer uma sondagem de demanda e mapear dados relevantes para a propagação do ensino e aprendizagem da língua nipônica na UNESP com vistas à próxima oferta.

Após orientação do Núcleo Gestor e coordenação de Japonês do IsF, foi decidido o formato da oferta piloto de curso on-line (Piloto 2), para o primeiro semestre de 2019, com Polo Sede estabelecido em Assis e transmissão/acesso simultâneo para demais pólos.

Com o apoio e mediação da Assessoria de Relações Externas (AREX) da UNESP, foi realizada uma consulta para averiguar interesse/disponibilidade a todos os campi e, de imediato, a proposta foi positivamente recebida por Araraquara, São José do Rio Preto, Franca, Marília e Botucatu.³ Tais se dispuseram a receber o curso em suas instalações, garantindo a acessibilidade à internet e aos computadores dos respectivos laboratórios de informática de cada campus.

Sendo assim, a divulgação da oferta e período de inscrições foram realizados por meio de e-mails institucionais e, também, por *Facebook*, exclusivamente, em grupos fechados das localidades mencionadas. Uma vez abertas as inscrições, estudantes de graduação, pós-graduação e funcionários técnico-administrativos

dos seis campi estavam aptos a realizarem cadastro no sistema do MEC e buscarem o curso de interesse.

Como foram contabilizadas 142 inscrições, extrapolando o limite de uma turma (25 alunos), foi necessário compartilhar a situação com a FJ que, com muita compreensão e solicitude, ofereceu-nos bolsa para contratação de mais um tutor. Dessa forma, o curso foi iniciado com duas turmas e 50 cursistas puderam ser atendidos. Por diversos motivos ou até mesmo sem os mesmos, a evasão é detectada em todos os cursos ministrados. Para o presente piloto, as turmas foram finalizadas com cerca de 18 alunos em cada.

O curso ministrado foi o mesmo do Piloto 1, com o total de 48 horas, distribuídas em 12 semanas e, aproximadamente na metade do curso, os alunos realizaram três provas, bem como ao final do curso também. As provas constituíram-se em avaliações orais, de escuta e escrita. As provas orais estruturaram-se em vídeos feitos pelos alunos, os quais deveriam conter as respostas para perguntas variadas, todas relacionadas aos temas estudados no decorrer dos tópicos, tais como “Quais os seus passatempos?”, “Como você se locomove até a faculdade?”, “Se você fosse para o Japão, que tipo de lembrancinha você compraria? Para quem?”. As provas de escuta e escrita utilizaram-se da plataforma *Google Forms* e, para a elaboração das questões, foram usados áudios e excertos do próprio material didático, interligados com os pontos principais de cada lição.

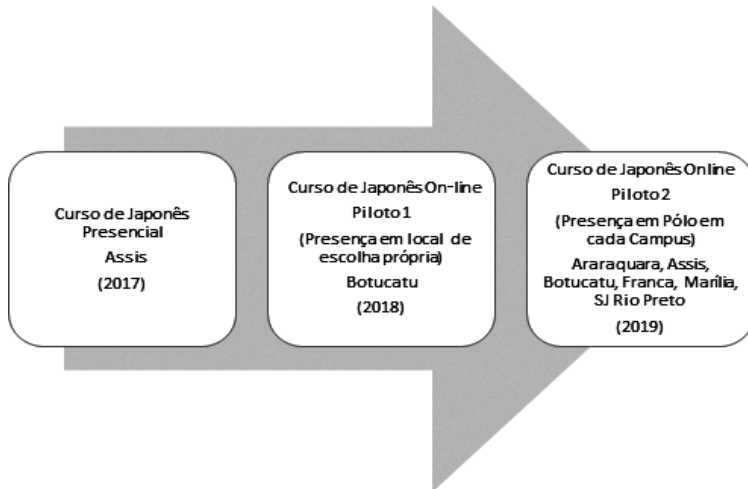
Além disso, dois questionários semiestruturados foram enviados aos cursistas, aqui designados Q1 e Q2. O primeiro questionário foi elaborado pela coordenadora do curso em parceria com as professoras tutoras e foi disponibilizado on-line, utilizando a plataforma *Google Forms*. Foram elaboradas vinte questões norteadoras, preocupando-se em averiguar o desempenho das professoras-tutoras, o acesso à internet, o apoio dos campi inscritos

no programa, entre outros aspectos. Já o segundo questionário foi enviado diretamente pela Fundação Japão (FJ) e continha sete perguntas, sendo essas mais focadas para os motivos pelos quais os alunos decidiram participar do curso, tais como interesse pela cultura pop japonesa (animes, mangás, músicas, filmes etc.), a presença da língua japonesa em suas famílias, o desejo e/ou necessidade de usar o japonês no ambiente de trabalho, entre outras.

Algumas diferenças podem ser notadas entre um questionário e outro, como a dimensão - um contendo vinte perguntas e o outro sete - e, principalmente, a configuração: o questionário feito em parceria pela coordenadora e as professoras foi exclusivamente construído e respondido de forma on-line, já o questionário da FJ deveria conter a assinatura dos alunos, necessitando de impressão e escaneamento.

O Gráfico 1 compila as informações de modo a facilitar a compreensão do cenário descrito.

Gráfico 1 - Implementação do JsF na UNESP



Fonte: Elaborado pelos autores.

Olhando para os dados

Os dados aqui apresentados dizem respeito ao Piloto 2 porque entendemos que foi articulado de maneira mais satisfatória que o Piloto 1. Todavia, retratamos ambos nesta trajetória por acreditar que compõem o cenário do JsF e sinalizam pontos/desafios merecedores de maior atenção para ofertas futuras.

Como já mencionado, o Polo sede foi Assis, local no qual as duas tutoras presencialmente estavam e de onde as aulas eram acessadas, como ilustram as figuras 3 e 4.

Figuras 3 e 4 - Polo Sede de Assis



Fonte: Acervo dos autores.

As figuras 5 e 6 ilustram a tela do computador durante uma aula do Curso On-line de Japonês, Piloto 2, que foi ministrado. Lembramos que o aplicativo utilizado é o Zoom, que comporta até cem pessoas on-line em videoconferência e dispõe de alguns dispositivos importantes, como compartilhamento de tela, recursos de gravação de áudio e vídeo, dentre outros.

Figuras 5 e 6 - Telas do Curso On-line de Japonês (Piloto 2)



Fonte: Acervo dos autores.

Como instrumentos de coleta de dados, temos os questionários, diários e relatos produzidos pelas professoras tutoras.

Na Tabela 1, é possível notar alguns números relacionados às turmas.

Tabela 1 - Números do Piloto 2

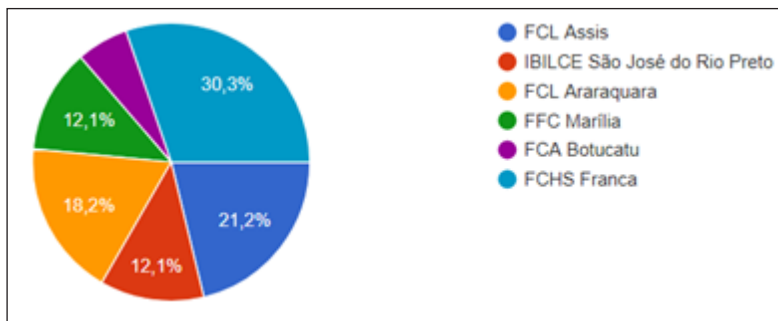
| Turma | Total de horas | Número de alunos iniciais | Número de alunos concluintes | Questionários a serem respondidos | Número total de alunos que responderam o questionário |
|-------|----------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|
| 1 | 48h | 25 | 18 | 2 (on-line e físico) | 33 |
| 2 | 48h | 25 | 15 | 2 (on-line e físico) | |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Selecionamos, a seguir, dados importantes dos supracitados instrumentos que nos auxiliam a melhor compreender o cenário do curso on-line e os desafios encontrados. Para tanto, recortes foram feitos nos questionários.

A pergunta abaixo, de número 3, apresenta as porcentagens de alunos por campus participante:

Gráfico 2 - Porcentagem de alunos por campus



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em números, temos:

Tabela 2 - Número de participantes por campus

| | |
|-----------------------|------------------|
| FCL Assis - 7 | FFC Marília - 4 |
| IBILCE - SJRPreto - 4 | FCA Botucatu - 2 |
| FCL Araraquara - 6 | FCHS Franca - 10 |

Fonte: Elaborada pelos autores.

É interessante estabelecer esse tipo de mapeamento para sondagem de demanda pelos cursos de língua japonesa. Há variados motivos que podem justificar a inscrição, como os cursos oferecidos em cada um dos campi, os convênios internacionais com o Japão já mencionados, as questões sondadas no Q2 etc.

Outra pergunta de muita pertinência para a realização de um curso on-line está relacionada ao acesso e conexão à internet durante as aulas ministradas.

Gráfico 3 - Equipamentos e conexão à internet



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda que 75,8% dos alunos tenham dito que os equipamentos e a internet foram suficientes para a realização do curso, por

diversas vezes, a internet do campus mostrou-se ineficaz para a realização das aulas, por motivos variados. Desde empecilhos com a conectividade (quedas, travamento de tela/áudio, entre outros) até problemas com os polos físicos em cada campus (computadores sem ou com mau funcionamento da *webcam*, ausência de fones de ouvido etc.).

Além disso, os questionários revelaram algumas dificuldades referentes ao apoio nos respectivos campi participantes do projeto. Em determinados casos, não estava presente o responsável para auxiliar os alunos caso alguma das situações anteriores acontecesse.

Alguns dias o responsável não abria o laboratório, e alguns equipamentos não funcionavam direito. (Excerto 1- Comentário de cursista em Q1)

Entretanto, por mais que tenham existido problemas no decorrer do curso, a maioria dos alunos constatou que não foram barreiras capazes de impedir o andamento das aulas. Os excertos 2 e 3, apontam avaliação dos participantes,

O curso mal parece que é on-line de tão efetivo. A professora é ótima, aborda todas as dúvidas de forma muito clara, e passa o conteúdo (que é um pouco difícil) da melhor forma para a nossa compreensão e incentivando sempre o dinamismo da aula em prol do processo de aprender de verdade. (Excerto 2- Comentário de cursista em Q1)

As aulas são ótimas para o período de tempo de curso proposto. Apesar de não abranger uma grande grade horária como cursos de idiomas presenciais, os conteúdos ensinados neste curto período de tempo é essencial para a aprendizagem do nível básico do idioma, além da alta qualidade do material disponibilizado pela fundação, e a gratuidade do curso. Contudo, acho que seria interessante que

o material incorporasse mais elementos gramáticos, mesmo nesse nível básico. (Excerto 3- Comentário de cursista em Q1)

Após discorrer sobre as aulas, a carga horária, o nível, o material e a gratuidade do curso, o excerto 3 contempla até uma sugestão de maior aprofundamento gramatical no curso ministrado, demonstrando interesse e motivação do cursista.

Em relação ao Q2, pudemos perceber que 100% dos alunos (33 cursistas) afirmaram ter interesse pela cultura pop, literatura, história e arte do Japão, além de pedirem por uma continuação do curso. Destacamos a avaliação de duas cursistas, como ilustram os excertos 4 e 5.

Eu gostaria de enfatizar a necessidade da continuação do curso, uma vez que foi extremamente bem elaborado e executado, e me forneceu o conhecimento necessário que eu precisava para conseguir a fluência básica do japonês. (Excerto 4- Comentário de cursista em Q2)

Pela grande qualidade do curso em geral (material, professores, espaços e outras modalidades), acredito e gostaria que houvesse mais níveis disponíveis para o Japonês sem Fronteiras, assim podendo continuar os estudos on-line sobre a língua, linguística e cultura nipônica. (Excerto 5- Comentário de cursista em Q2)

Por fim, faz-se necessário analisar os relatos das professoras tutoras participantes do JsF, mais especificamente, a respeito de suas experiências durante os 15 dias de treinamento de professores realizado em janeiro de 2019, no Instituto Internacional de Kansai, Oosaka-Japão, fomentados pela FJ. De acordo com a tutora:

Nós pudemos fazer parte das mais diversas atividades, além das aulas com enfoque especial para aspectos da cultura do cotidiano no Japão. Além disso, foi possível que descobríssemos o país e sua cultura de forma única e individual, por meio de nossa própria

vivência durante os quinze dias de treinamento. (Excerto 6- Relato de tutora 1)

Dessa forma, por meio do treinamento e das aulas, foi possível que as professoras tutoras entrassem em contato com diversos aspectos culturais da sociedade japonesa e, por meio deles, tornaram-se capazes de aplicar tais conhecimentos em suas aulas, revendo conceitos teórico-metodológicos e unindo-os à prática vivenciada no Japão. Segundo a tutora, ambas tiveram:

a chance de desenvolver nossas habilidades na língua japonesa ao mesmo tempo em que entrávamos em contato direto com situações e práticas muito presentes no dia a dia e na cultura do país, o que, sem dúvida, serão de grande valia para as aulas de japonês no Brasil. (Excerto 7- Relato de tutora 2)

Além das práticas individuais experienciadas por cada uma delas, as professoras, também, tiveram a oportunidade de aprimorar sua proficiência linguística, uma vez que estavam em contato direto com a língua estrangeira, desde as aulas, até situações cotidianas, por exemplo. No Q2 que, também, tiveram que preencher, ela destaca:

Por conta de as aulas serem on-line, tive que rever e aprender a construir novas metodologias de ensino. Durante os encontros, procurava aprender os ideais e os costumes dos alunos também, ao invés de só mostrar o meu ponto de vista e/ou o do livro didático. Aprendi muito sobre as cidades dos estudantes, suas famílias, tradições etc. Por isso, acredito que seja possível conectar-se com os estudantes por meio do livro didático e das aulas. (Excerto 8- Q2 de tutora 1)

Após o diálogo com os dados, compreendemos que as ações aqui descritas perpassam as línguas, as culturas, a formação de professores, novas tecnologias, novas demandas, desenvolvimento

de competência intercultural etc. Cada uma dessas poderia se constituir um novo viés para enfocar os cursos de japonês oferecidos dada a riqueza de informações a compartilhar. Todavia, neste momento, deter-nos-emos aos processos de implementação.

Passamos, assim, aos comentários finais tecidos a partir do cenário descrito no presente estudo.

Considerações finais

A sociedade tecnologicizada e o cenário educacional das línguas estrangeiras demandam um engajamento com vistas a atividades que propiciem a inclusão, o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e de competência intercultural. Atividades essas que sejam contempladas por políticas públicas humanizadoras e que, de fato, atendam às necessidades emergentes de ensino/aprendizagem.

As ações de implementação do Curso On-line de Japonês aqui descritas visam, de fato, desbravar caminhos e articular contextos para que a língua japonesa, com toda sua riqueza linguística e cultural, seja oferecida de forma robusta.

A parceria instituída junto à Fundação Japão viabilizou a oferta e o crescimento em diferentes esferas, além de fomentar o interesse pelo ensino e pela aprendizagem da língua japonesa. Destacamos (a) a cessão do material didático e o suporte pedagógico, semanalmente, oferecido às professoras tutoras, (b) o investimento financeiro destinado à coordenação e, também, às referidas professoras de acordo com os cursos ministrados, (c) o acompanhamento de todas as atividades realizadas no JsF, (d) os cursos, gratuitamente, oferecidos no Japão às professoras tutoras como forma de imersão e aperfeiçoamento linguístico e cultural e, por fim, (e) os cursos,

gratuitamente, oferecidos no Japão, mediante seleção, a concluintes que se destacaram.

O papel das professoras tutoras dos cursos ministrados no JsF na UNESP foi de fundamental importância para o bom andamento das atividades e para a construção da trajetória aqui descrita. Enfatizamos que nenhuma das duas professoras possuía grandes treinamentos para atuação no contexto on-line, mas o fizeram com excelência.

Concluimos o presente capítulo com a compreensão de que os Pilotos 1 e 2 nos mostraram que é possível, mediante grandes esforços e articulações, conquistar grandes objetivos envolvendo educadores e educandos e o contexto da língua japonesa. Mostramos, ainda, que há desafios a serem transpostos como, por exemplo, questões tecnológicas. Esperamos, todavia, que as ações aqui descritas caminhem para melhorias em próximas versões e ofertas e tragam contribuições para o cenário da língua japonesa no Brasil.

Notas

- ¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).
- ² Aplicativo gratuito para se fazer conferências por vídeo. Para maiores informações: <https://zoom.us/>.
- ³ FCL Araraquara, IBILCE SJ Rio Preto, FCHS Franca, FFC Marília, FCA Botucatu e FCL Assis.

Referências

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; FONTANA, M. V. L. Alternativas para o ensino de E/LE: trabalhando as 4 habilidades na internet. In: ENCONTRO NACIONAL DE NOVAS TECNOLOGIAS E ENSINO DE LÍNGUAS – ENTEL, 2., 2011, Ijuí. *Anais [...]*. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/accionele/publicacoes/2011/001%20Alternativas%20para%20o%20ensino%20de.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. O ensino da língua estrangeira a distância: a percepção dos alunos do curso de Livemocha. *Revista Paidéi@*, v. 7, n. 11, jan. 2015. Disponível em: <http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MORAN COSTAS, J. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. *Revista Com Censo*, p. 8-10, 2018.

MORAN, J. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

SILVEIRA, D. G. O ensino de língua inglesa à distância: caminhos e possibilidades. *Revista Multitexto*, Montes Claros, p. 28-32, 4 fev. 2016. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/tmcead/issue/view/17>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOARES-LEITE, W.; RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, v. 5, n. 10, p. 174-188, 2012. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4172>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

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.

RODRIGO BELFORT GOMES – Coordenador pedagógico do Idiomas sem Fronteiras-Inglês do NuLi da UFS, Coordenador Pedagógico da Rede Andifes IsF-UFS e docente da Universidade Federal de Sergipe.

ALESSANDRA PAOLA CARAMORI – Vice-presidente do IsF-Italiano, Coordenadora Nacional de Língua Italiana da Rede Andifes IsF e docente na UFBA.

BRENO SANTOS RODRIGUES PEREIRA – Professor do IsF-Inglês no NuLi IsF-UFES.

CLÁUDIA JOTTO KAWACHI-FURLAN – Coordenadora pedagógica do inglês NuLi-UFES e docente da UFES.

DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA – Professora doutora do Departamento de Línguas Modernas na FCL/UNESP de Assis.

DEBORAH RAYMANN DE SOUZA – Tutora presencial do IsF-Alemão e mestranda em Alemão como Língua Estrangeira na UFPR.

DENIS LEANDRO FRANCISCO – Consultor do Programa IsF-Português no MEC e docente na Hankuk University of Foreign Studies (HUFS) na Coreia do Sul.

DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS – Graduado em Letras com habilitação Português/Inglês e professor IsF na FCL/UNESP de Assis.

EMILY CASSIAS WERNER – Tutora presencial do IsF-Alemão e graduada em Letras Alemão pela UFPR.

GASPERIM RAMALHO DE SOUZA – Professor do Departamento de Estudos da Linguagem – DEL/UFLA e coordenador pedagógico do NuLi IsF/DRI/UFLA.

GIOVANNA LORENA RIBEIRO CHAVES – Tutora presencial do IsF-Alemão e mestranda em Alemão como Língua Estrangeira na UFPR.

HELOISA ALBUQUERQUE-COSTA – Vice-presidente do IsF-Francês, Coordenadora Nacional de Língua Francesa da Rede Andifes IsF e docente da USP.

IRMA ALEJANDRA SOTO-WERSCHITZ – Professora de Espanhol do NuLi IsF/DRI/UFLA.

ISABELLA HOGLHAMMER SECONE – Mestranda em educação na FCT/UNESP de Presidente Prudente.

ISADORA VALENCISE GREGOLIN – Coordenadora geral do NuLi da UFSCar, Coordenadora Pedagógica Geral da Rede Andifes IsF-UFSCar e docente da UFSCar.

LUIZ GARDENAL – Vice-presidente do IsF-Japonês, Coordenador Nacional de Língua Japonesa da Rede Andifes IsF e docente da UFPR.

MASSILIA MARIA LIRA DIAS – Vice-presidente do IsF-Espanhol e docente da UFC.

MICHELLE ANDRESSA ALVARENGA DE SOUZA – Consultora do Programa IsF-Italiano, membro do Núcleo Gestor IsF e docente da UnB.

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA – Professora do IsF-Inglês no NuLi IsF-UFS.

NORMA LÍRIO DE LEÃO JOSEPH – Professora do Departamento de Estudos da Linguagem – DEL/UFLA e coordenadora-geral do NuLi IsF/DRI/UFLA.

PAULO ASTOR SOETHE – Ex-vice-presidente do IsF-Alemão e docente da UFPR.

TACIANE MARIA MURMEL – Tutora presencial do IsF-Alemão e mestranda em Alemão como Língua Estrangeira na UFPR.

TATIANE SCHUSTER – Mestranda em Alemão como Língua Estrangeira na UFPR.

THIAGO VITI MARIANO – Vice-presidente do IsF-Alemão, Coordenador Nacional de Língua Alemã da Rede Andifes IsF e docente da UFPR.

VIVIANE FURTOSO – Vice-presidente do IsF-Português, Coordenadora Nacional de Língua Portuguesa da Rede Andifes IsF e docente da UEL.

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 setembro de 2021.