

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Carolina Francisco Fernandes dos Santos

**FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E
INTERNACIONALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES-RESIDENTES
DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

**Vitória – ES
2020**

CAROLINA FRANCISCO FERNANDES DOS SANTOS

FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E
INTERNACIONALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES-RESIDENTES
DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan

VITÓRIA - ES
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237f Santos, Carolina, 1986-
Formação docente, ensino de língua inglesa e internacionalização : Perspectivas de professores-residentes do Programa Idiomas sem Fronteiras / Carolina Santos. - 2020.
187 f. : il.

Orientadora: Cláudia Kawachi-Furlan.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Formação de professores. 2. Inglês para propósitos específicos. 3. Autonomia do professor. 4. Programa Idiomas sem Fronteiras. I. Kawachi-Furlan, Cláudia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

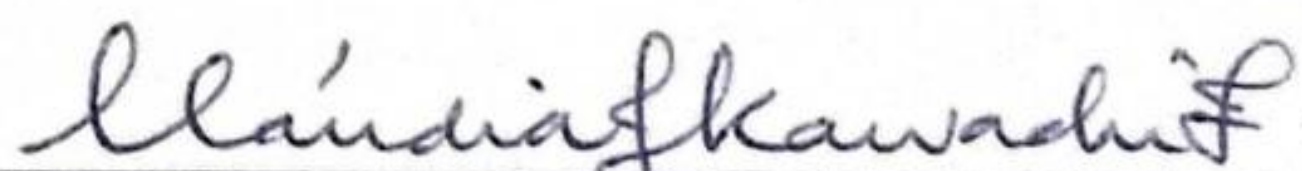
Carolina Francisco Fernandes dos Santos

“FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E INTERNACIONALIZAÇÃO: VISÕES DE PROFESSORES-RESIDENTES DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS”

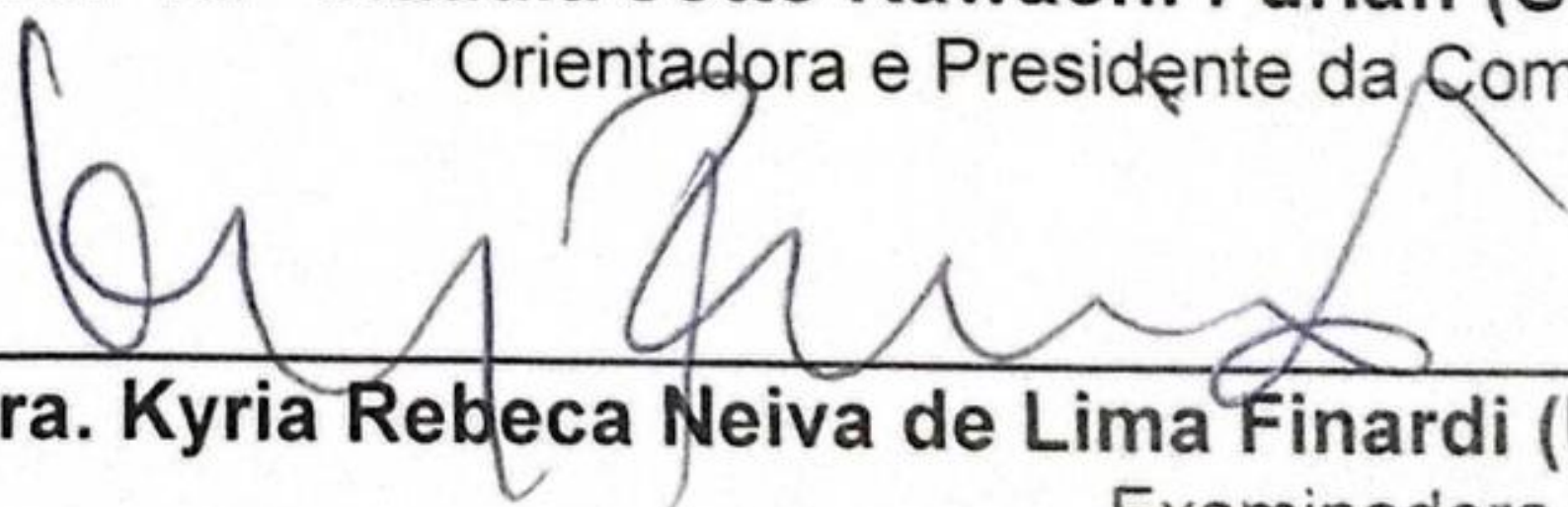
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 02 de março de 2020.

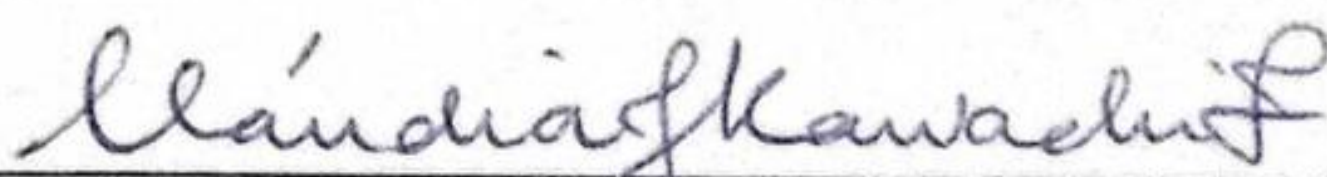
Comissão Examinadora:



Profª Drª Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão



Profa. Dra. Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi (UFES)
Examinadora Interna



Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan por
Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi (UNICAMP)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

É com satisfação que apresento à sociedade este trabalho, um fruto de muita pesquisa e aprendizado que não teria sido possível sem o apoio daqueles que estão sempre a meu lado. Por isso, sinto-me honrada em agradecer:

À minha família, especialmente à minha mãe por nunca ter duvidado da minha capacidade e às minhas irmãs que se faziam sempre disponíveis para me receber e acalantar.

Aos meus amigos, pelo companheirismo, incentivo, e por todos os momentos ricos de descontração que iluminavam os meus dias.

Aos meus colegas da pós-graduação, pela cumplicidade e lealdade em compartilhar experiências, saberes e inquietudes.

A todos os professores que me influenciaram e me inspiraram para trilhar o caminho que escolhi com segurança e senso de responsabilidade.

Em especial, agradeço à Profa. Dra. Cláudia Jotto-Kawachi Furlan, pela orientação zelosa e profissionalismo marcante e, principalmente por sua confiança, carinho e inabalável paciência durante a minha caminhada.

Agradeço ainda aos colegas do Idiomas sem Fronteiras que gentilmente aceitaram meu convite para participar desta pesquisa, compartilhando seu tempo e reflexões riquíssimas com o único propósito de contribuir com a educação.

Por fim, não poderia deixar de agradecer imensamente à CAPES, cujo apoio e financiamento foram essenciais para que este estudo pudesse ser conduzido.

A todos vocês, meu eterno agradecimento!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os participantes da pesquisa.....	21
-----------	-----------------------------------	----

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	08
OBJETIVOS.....	10
MOTIVAÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	13
1.1. Abordagem e tipo de pesquisa.....	13
1.2. Da geração de dados.....	15
1.2.1. Do questionário preliminar.....	15
1.2.2. Das entrevistas.....	16
1.2.3. Das transcrições.....	18
1.3. Contexto e participantes da pesquisa.....	19
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZANDO O MOVIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO.....	22
2.1. A Globalização e a Internacionalização do Ensino Superior.....	22
2.2. A Internacionalização no Brasil.....	27
2.3. Políticas Linguísticas.....	30
2.4. Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras.....	34
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO.....	41
3.1. Professor ou instrutor de inglês?.....	45
3.2. O professor de inglês para propósitos específicos.....	49
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	54
4.1. Percepção dos professores em formação do IsF sobre “Internacionalização”.....	54
4.2. A perspectiva dos professores em formação sobre a língua inglesa.....	61
4.3. O momento de ruptura.....	71
4.4. A formação pedagógica e a construção da identidade da equipe ISF.....	79
4.4.1. Do trabalho em equipe.....	80
4.4.2. Da produção de materiais didáticos.....	81
4.4.3. Da experiência com o IPE.....	86
4.4.4. Dos efeitos da produção de materiais na autoestima do professor.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97
APÊNDICES.....	105
Apêndice A – Respostas ao questionário preliminar.....	106
Apêndice B – Transcrições das entrevistas.....	125
ANEXOS.....	177
Anexo 1 – Parecer consubstanciado do CEP.....	178
Anexo 2 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	184

RESUMO

O presente trabalho investiga a formação inicial de professores de Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dando foco, mais precisamente, às contribuições do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) no processo de formação docente. Busquei analisar as perspectivas dos professores em formação sobre a experiência pedagógica que lhes foi oferecida, tendo em vista as particularidades do programa IsF que, dentre outras coisas, tem a característica de prezar pelo desenvolvimento da autonomia do professor e faz parte de uma ação com vistas à internacionalização das universidades brasileiras. Os temas centrais ligados ao IsF fizeram com que o andamento da presente pesquisa tomasse dois caminhos distintos: o primeiro que investigou as reflexões conceituais e eventuais posicionamentos ideológicos dos participantes a respeito do ensino de LI e do processo de internacionalização; e o segundo investigou a perspectiva dos participantes sobre a formação docente proporcionada pelo programa onde se destaca o teor das reuniões pedagógicas, o desenvolvimento da habilidade de produção de materiais didáticos e o foco no IPE, as três características principais do IsF. A análise das entrevistas aponta que a) o conceito de internacionalização não parecer estar claro para nenhum dos participantes; b) todos os participantes associaram o conceito de internacionalização à língua inglesa; c) todos os participantes demonstraram ter alguma consciência crítica acerca do papel do inglês no mundo global; d) todos os participantes julgaram a experiência no programa IsF de forma positiva apesar de difícil em determinados aspectos; e) a maioria dos participantes alegou que o principal aprendizado com o programa foi o desenvolvimento da habilidade de desenvolver materiais didáticos; f) a maioria dos participantes apresentou reflexos positivos na autoestima após a experiência no programa. Esta pesquisa contribui para a reflexão e aprimoramento dos cursos de formação de professores de inglês ao indicar as particularidades do programa que causaram impacto positivo no desenvolvimento dos participantes e que podem ser replicadas.

Palavras-chave: Formação de professores. Inglês para Propósitos Específicos. Autonomia do Professor. Programa Idiomas sem Fronteiras.

ABSTRACT

This study aims to investigate the English teacher education at the Federal University of Espírito Santo (UFES), focusing on the contributions of the Languages Without Borders Program (LwB) in this process. I intended to analyze the perspectives of pre-service teachers on the pedagogical experience that was offered to them, considering the particularities of the LwB program, which, among other things, values the development of teachers' autonomy and is focused on internationalization. The construction of this research took two different paths: the first investigated the conceptual reflections and possible ideological positions of the participants regarding English language teaching and the internationalization process; and the second investigated the perspective of the participants on the teacher training provided by the program. The results of the analysis indicate that a) the concept of internationalization does not seem to be clear to any of the participants, even though they have worked in a program with internationalization purposes; b) all the participants associated the concept of internationalization to the English language; c) all participants showed some critical awareness about the role of English in the global world; d) all participants affirmed that the experience in the LwB program was positive despite being difficult in certain aspects; e) most participants claimed that the main learning experience with the program was the development of the ability to produce teaching materials; f) most participants showed positive reflexes in self-esteem after the experience in the program. The study contributes to the reflection and improvement of English teacher education courses by indicating the particularities of the program that had a positive impact on the development of the participants and that can be replicated.

Keywords: Teacher Education. English for Specific Purposes. Teacher's Autonomy. English for Academic Purposes. Languages without Borders.

INTRODUÇÃO

Testemunhamos na última década um grande avanço no acesso e na qualidade do ensino superior brasileiro, fato este corroborado pelo aumento significativo do número de graduados, mestres e doutores formados pelas universidades do país. Nesse contexto, com o intuito de expandir o conhecimento gerado no Brasil para outras partes do mundo, e assim, adquirir reconhecimento internacional para o nosso sistema de ensino e para nossa produção científica e tecnológica, foi criado em 2011 o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) que objetivava a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior para universidades fora do país.

Já no primeiro ano do Programa CsF, percebeu-se que a falta de proficiência em língua estrangeira por parte dos alunos brasileiros era um empecilho ao bom aproveitamento, ou até mesmo à candidatura e à permanência dos alunos brasileiros no exterior. Para contornar esse problema, foi criado em 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituído através da Portaria nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012 com o propósito de apoiar as universidades federais no desenvolvimento linguístico em inglês de seus alunos.

Segundo Jenkins (2013), a Língua Inglesa (LI) é a língua mais utilizada nos meios acadêmicos e, por ser considerada Língua Franca (LF), (CRYSTAL, 2003; GRADDOL 2006) e multilíngua franca (JENKINS, 2015) com status global, foi a primeira língua a ser focada no Programa IsF. A importância do ensino da língua inglesa, deixa clara a demanda por bons profissionais de ensino da língua e, por consequência, a necessidade da boa formação de professores dessa língua, principalmente de professores que tenham a) no campo filosófico: uma perspectiva reflexiva sobre o seu papel como professor de uma língua com *status* hegemônico no mundo globalizado; e b) no campo prático: conhecimento sobre o ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE), modalidade de ensino que ganhou destaque nas últimas décadas conforme será discutido mais adiante. Devido a isso, a principal preocupação do IsF em 2018, segundo informação apresentada no site do IsF/MEC, era a valorização da formação especializada de professores de línguas estrangeiras¹

¹ Apesar do programa ter sido criado inicialmente com o intuito de focar na Língua Inglesa, em 14 de novembro de 2014, foi publicada a portaria nº 973 que, amplia o Programa, agora denominado Idiomas

por meio da residência docente e formação inicial e continuada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Assim, a partir de 2013, os alunos das licenciaturas em Letras das universidades públicas passaram a ter uma oportunidade de estágio de prática docente no IsF, focando no ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE), principalmente o Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA). Além do diferencial quanto ao conteúdo ministrado, por ter como objetivo principal a formação de professores, o programa investia na construção da autonomia do aluno professor, deixando a cargo deste a elaboração de cursos e materiais didáticos, sempre com acompanhamento, apoio e supervisão do Coordenador Pedagógico.

No que tange a prática docente para fins específicos na UFES, não há a previsão do desenvolvimento desta habilidade específica no currículo do curso de Licenciatura em Letras Inglês, conforme se pode verificar na matriz curricular e ementas das disciplinas ou na prática conforme vivenciado por esta autora. O curso de Licenciatura em Letras Inglês da UFES, assim como o da maioria das demais universidades brasileiras, se rege pela LDB e portanto, capacita professores para o Ensino Fundamental e Médio apenas, habilitando-os a lecionar na área de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e para atuar em campos profissionais e em pesquisas que envolvam conhecimentos linguísticos e literários. Como o foco das licenciaturas em Letras é a Educação Básica, outros contextos como o ensino de inglês para fins específicos, por exemplo, podem não ser oficialmente contemplados. Como consequência do exposto, o professor que se interesse em atuar nessas áreas deve investir em cursos de formação continuada, que são escassos.

Para além do conteúdo disciplinar que falta nas licenciaturas, a constante transformação da sociedade exige do profissional da educação uma postura crítica e autônoma, especialmente para enfrentar as crises que o sistema educacional tem sofrido nos últimos tempos. Assim, o foco deste estudo é compreender as perspectivas dos professores em formação a respeito da formação docente em contexto de internacionalização.

sem Fronteiras, adicionando outras línguas estrangeiras no seu repertório: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português como língua estrangeira (PLE). Contudo, tendo em vista a formação e atuação desta pesquisadora no Programa IsF, a presente pesquisa vai focar no âmbito do inglês.

A importância desta pesquisa está na possibilidade de que seus resultados expandam nossa compreensão do processo de formação do professor de inglês e sobre o impacto do programa de residência do Idiomas sem Fronteiras na vida dos participantes. A investigação do processo de formação de professores no contexto do IsF é relevante uma vez que esse programa prioriza a construção da criticidade e da autonomia do professor de inglês, assim como o ensino de IPE. A expansão dessa área de ensino (IPE) vem crescendo gradativamente a nível global e como demanda métodos e habilidades especiais dos professores, é importante conhecer e analisar as características do processo de formação de professores voltados para essa área.

Apesar da relevância do tema e de quase uma década do programa CsF que originou o IsF, pesquisas na área estão começando a surgir, e os resultados dessas pesquisas podem trazer ganhos que repercutam no aprimoramento acadêmico dos cursos de formação de professores, objetivo este defendido por Miller (2013) que ressalta a importância da pesquisa na área de formação de professores para fortalecer o campo acadêmico.

Por fim, importa mencionar que para que a pesquisa tenha mais relevância prática para todos os envolvidos, Moita-Lopes (2014) ressalta a importância da produção científica local, para que práticas locais sejam desenvolvidas dentro de um contexto específico, portanto, a presente pesquisa foca no contexto específico de formação de professores no programa de residência do IsF da Universidade Federal do Espírito Santo durante o período entre 2014 e 2019.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a perspectiva dos professores de inglês em formação no Curso de Licenciatura em Letras – Inglês da UFES que tiveram oportunidade de estagiar no Programa Idiomas sem Fronteiras. Busco compreender como os participantes entendem o papel de professor de língua inglesa e o possível impacto que o programa teve na construção desse entendimento. Para tanto, me pautei nas seguintes perguntas para guiar essa pesquisa:

- Como os professores-residentes percebem o papel da língua inglesa e do Programa Idiomas sem Fronteiras no processo de Internacionalização na contemporaneidade?

- Como os professores-residentes reagiram ao papel de protagonista na condução dos cursos do IsF e como essa autonomia foi construída?
- Como a atuação no Programa IsF contribuiu para a formação docente e quais são os reflexos dessa experiência na prática docente do professor-residente?

Pretende-se, com isso, contribuir para a literatura da área ao dar subsídio à reflexão, aperfeiçoando, dessa forma, a formação e a prática docente do professor de inglês.

MOTIVAÇÃO

O meu interesse em pesquisar as contribuições do Programa Idiomas sem Fronteiras na formação de professores surgiu por motivação pessoal, uma vez que eu atuei por 2 (dois) anos no programa, sendo esta, uma de minhas primeiras experiências como professora de inglês.

Eu ingressei no programa em junho de 2015, em um período em que o programa estava passando pela ampliação do catálogo de cursos ofertados, e por isso, fui responsável, juntamente com minha equipe na época, pela criação de módulos de novos cursos e pela produção de materiais didáticos.

Nesse período, participei de sessões de formação de professores semanais conduzidas pela coordenadora pedagógica do programa e com participações pontuais dos ETAs (English Teaching Assistants) – que são bolsistas americanos cedidos às universidades credenciadas ao IsF para auxiliar no ensino-aprendizado de inglês. Acredito que o fato de ter sido uma experiência majoritariamente positiva no meu processo de formação terá um impacto na minha leitura do contexto pesquisado, por isso reconheço o caráter de observadora participante na pesquisa e entendo ser importante pontuar algumas questões sobre a relação sujeito/objeto em uma pesquisa científica.

A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, valorizando o conhecimento objetivo, rígido e factual, mas afastou-o enquanto sujeito empírico por não tolerar a interferência dos valores humanos no seu campo (SANTOS, 2008). Essa característica configura o paradigma dominante das ciências naturais cujo

traço principal é a certeza quase absoluta da capacidade de previsão da ciência para explicar os fenômenos do mundo com dados numericamente explicados.

Já as ciências sociais, campo no qual a presente pesquisa se insere, o afastamento da subjetividade e dos valores humanos não se sustenta, já que os objetos de estudo são os próprios homens e mulheres com seus valores e suas subjetividades. Assim, os resultados de seus estudos não podem ser generalizadores e expressos de forma matemática. Sobre a relação entre o pesquisador (sujeito) e o objeto de estudo, Vidich e Lyman apontam que

Os cientistas sociais são observadores [...] suas observações são feitas dentro de um esquema mediano, ou seja, um esquema de símbolos e significados culturais oferecidos a eles por aspectos de suas histórias de vida que eles trazem para o ambiente observacional (VIDICH; LYMAN, 2005, p. 51)

Dessa forma, a própria escolha do tema da pesquisa e do objeto de estudo nas ciências sociais já parte de uma concepção prévia, ou mera inclinação ideológica, baseada em experiências pessoais. É nesse sentido que Santos (2008) nos traz o conceito do paradigma emergente das ciências, que situa o pesquisador dentro da pesquisa, como se o objeto da pesquisa fosse a continuação do sujeito por outros meios. Com isso, o autor afirma que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2008, p.81), e assim, me ponho a pesquisar sobre os reflexos do Programa Idiomas sem Fronteiras como forma de refletir e aprimorar minha própria formação e, quem sabe, contribuir também para a reflexão e aprimoramento dos meus colegas de profissão.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Tendo apresentado o objetivo, a justificativa e a motivação para este estudo, no primeiro capítulo detalho o percurso metodológico utilizado para atingir os objetivos desta pesquisa; no segundo capítulo, construo a contextualização acerca do movimento de internacionalização no mundo, para em seguida discutir as políticas linguísticas adotadas no Brasil e, depois, descrever o Programa Idiomas sem Fronteiras como um exemplo de política linguística e como objeto deste estudo; no terceiro capítulo, um olhar crítico sobre a formação docente é adotado, principalmente a do professor de inglês, discutindo teorias sobre emancipação, autonomia, hegemonia cultural e papel do inglês no mundo globalizado; e, por fim, no quarto e último capítulo, apresento os dados gerados nas entrevistas e os discuto com base no referencial teórico explorado nos capítulos anteriores.

METODOLOGIA

No presente capítulo², apresento os mecanismos e procedimentos utilizados para atingir os objetivos desta pesquisa, perpassando pelas teorias que embasam a metodologia adotada, assim como descrevo as fases de geração de dados com as respectivas bases teóricas que as fundamentam.

1.1. Abordagem e tipo de pesquisa

A presente pesquisa enquadra-se no campo da investigação qualitativa, que situa o pesquisador como observador do mundo e concentra-se nas relações sociais, nas crenças, nos valores e nas atitudes dos indivíduos. Nos dizeres de Denzin e Lincoln (2006), que oferecem uma definição genérica, a pesquisa qualitativa

[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a elas conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Espera-se do pesquisador qualitativo, portanto, uma postura reflexiva e empática para interpretar os dados gerados através das mais variadas coleções de materiais empíricos, como estudos de caso, entrevistas, textos, objetos e produções culturais, experiências pessoais, e outros. Os autores supramencionados atentam para o fato de que o cenário mundial atual “pede que as ciências sociais e as humanidades tornem-se terrenos para conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nação, da globalização, da liberdade e da comunidade” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16), de forma que a ciência contribua para o desenvolvimento mais justo, igualitário e responsável da sociedade.

Por envolverem seres humanos e interesses subjetivos, as pesquisas qualitativas são essencialmente interpretativas, pois o produto final é a interpretação do pesquisador sobre os dados (DORNYEI, 2007) e nem sempre os resultados geram material quantificável e passível de estatísticas, sendo esse tipo de pesquisa

² Optamos por apresentar o percurso metodológico desta pesquisa antes do referencial teórico por entender que saber de antemão a forma com que este trabalho está organizado e foi conduzido torna mais clara a sua compreensão.

considerado por muitos como meras suposições ou “achismos” baseados em senso comum (BRITTEN, 2005). Embora o preconceito em relação às ciências sociais tenha diminuído nas últimas décadas, ainda existe muita resistência em relação aos estudos qualitativos, pois, segundo Santos (2008), existe uma cobrança por verdades e previsões sobre o futuro que não podem ser alcançados pelas ciências sociais, já que os fenômenos sociais são subjetivos por natureza e estão em constante transformação, pois o seu agente principal, o homem, está sempre a modificar o seu comportamento. Ademais, esta pesquisa se situa no campo da Linguística Aplicada e, portanto, requer um olhar que seja voltado para a prática buscando meios de aprimorar a realidade, não sendo aconselhada a postura fria e distante comum às ciências exatas.

Além da necessidade de se interpretar criticamente os dados, outros fatores que influenciaram na escolha do método qualitativo para a presente pesquisa foram: a) a variedade de recursos metodológicos que podem ser utilizados para a geração de dados (dentre os quais escolhemos o uso de questionário e entrevistas com os participantes); e b) a vastidão do seu campo disciplinar que permite o uso transdisciplinar de diferentes teorias das Ciências Sociais, como por exemplo, da Linguística Aplicada, da Filosofia e da Sociologia – às áreas exploradas nesta dissertação.

Podemos ainda caracterizar esta pesquisa como um estudo de caso, que segundo Divan e Oliveira (2008), configura uma investigação detalhada de um fenômeno dentro de um contexto específico, com a finalidade de descobrir padrões e significados, sem pretensões de fazer generalizações estatísticas, mas sim de auxiliar no desenvolvimento de teorias e, quem sabe, na construção de soluções para eventuais problemas que possam vir a ser identificados. Pode-se dizer ainda que o estudo de caso é um método heterogêneo que comporta a utilização de instrumentos adequados às necessidades e objetivos da pesquisa. É neste contexto que o presente estudo se insere, por se tratar de uma pesquisa com foco na formação de professores de um programa específico situado em um determinado local.

1.2. Da geração de dados

Os participantes dessa pesquisa são membros da comunidade acadêmica da UFES que atuaram como professores de Inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras desde a sua implementação no ano de 2014 até 2018.

Para a geração de dados, que se dá em duas fases, os instrumentos escolhidos foram: a) um questionário geral preliminar disponível para preenchimento *online* em plataforma virtual do Google Forms; e, em um segundo momento, b) entrevista individual com os selecionados pelo questionário preliminar.

1.2.1. Do questionário preliminar

A princípio, me propus a solicitar a participação de todos os professores (sem distinção) que atuaram no Programa IsF, de forma que foram enviados 25 convites por e-mail. Dentre os professores convidados temos professores que atuam no ensino de línguas há mais de uma década e, professores que nunca lecionaram antes do IsF, podendo ser alunos de graduação ou pós-graduação. Como o objetivo da pesquisa é compreender os reflexos do Programa IsF na formação inicial de professores de Inglês, optei por utilizar um questionário preliminar com perguntas que demandam respostas objetivas e de caráter eliminatório e classificatório para selecionar participantes com o perfil desejado para as entrevistas.

O caráter eliminatório se explica pela necessidade de não selecionar os participantes que já eram graduados em Letras – Inglês quando ingressaram no IsF, ou que não participaram das reuniões pedagógicas do Programa, ou ainda, que pudessem estar cursando a graduação em outra faculdade que não fosse a UFES; e o caráter classificatório se aplica pela necessidade de classificar aqueles que mais se encaixam no perfil esperado para este estudo, qual seja, aqueles que tinham menos experiência docente ao ingressar no programa até o limite de 10 (dez) participantes – que é o número de participantes que julguei suficiente para alcançar os resultados pretendidos com esta pesquisa.

1.2.2. Das entrevistas

A entrevista é um dos instrumentos mais comuns de coleta de dados em pesquisas qualitativas, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Para gerar dados através desse método, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado para dar margem à adaptação e negociação de significados entre entrevistador e entrevistado, pois para Lazarsfeld (1935), um manuseio mais flexível e liberal do questionário permite que a resposta seja mais fixa em seu significado do que em suas palavras, gerando assim, um maior aprofundamento da questão e valorização do conteúdo sobre a forma.

Partimos da ideia de que o sentido é construído no ato da entrevista durante o discurso através das trocas entre entrevistador e entrevistado. Para Mishler,

Variações entre entrevistados e ao longo da entrevista (...) não são vistas aqui como "erros", mas sim como "dado" significativo para análise. (...) Esta variação é endêmica e inevitável, e a falha documentada de soluções técnicas revela que a exigência de padronização não pode ser cumprida na prática. A abordagem estritamente técnica retira do contexto da entrevista o problema de como as questões são formuladas. Ela desconsidera o transcurso da entrevista em si, a história interna do discurso em desenvolvimento¹. (MISHLER, 1998, p. 52-53)³

Assim, as variações e os esforços mútuos de entrevistador e entrevistado se tornam também objetos de análise, fato este que é desconsiderado nas entrevistas tradicionais com roteiros estritamente estruturados. Nestas, os dados resultantes de entrevistas cujas respostas não são dadas de acordo com o esperado pelo entrevistador, seja por terem sido mal interpretadas pelo entrevistado ou por estarem incompletas, acabam sendo descartadas na análise final da pesquisa. Afinal, “não há regras específicas para o entrevistado (além da regra ‘fraca’ de ter que prover respostas adequadas, tendo aceitado participar da entrevista)” (BRENNER, 1995, p. 19)⁴.

³ Excerto original “Variations among interviewers and across interviews (...) are not viewed here as “errors” but as significant “data” for analysis. (...) Such variations is endemic and unavoidable, and the documented failure of technical solutions reveals that the requirement of standardization cannot be fulfilled in practice. Further, the narrowly technical approach removes the problem of how questions are asked from the interview context. It excludes from consideration the course of the interview itself, that it, the internal history of the developing discourse, which is shaped by prior exchanges between interviewer and respondent”.

⁴ "there are no particular rules for the respondent (besides the 'weak' rule that he should provide adequate answers, having agreed to the interview).”

Mesmo fazendo uso do roteiro semiestruturado que permite a negociação de significados no ato da entrevista, muitas vezes as dúvidas e a falta de consenso nas respostas podem permanecer. Em sua análise, Mishler (1998) conclui que quando o entrevistador pergunta sobre a visão do entrevistado sobre determinado assunto utilizando termos como “pontos positivos” e “pontos negativos”, ou quaisquer outros termos que mantenham a concordância semântica com estes, as respostas tendem a ser complexas e incertas.

Isso ocorre porque as noções do que é positivo ou negativo variam de acordo com as experiências pessoais dos indivíduos e com os valores que eles agregam aos sacrifícios pessoais, não sendo, portanto, fixas no tempo. Dessa forma, um ponto que o entrevistado pode ter julgado negativo de imediato, pode ter gerado consequências positivas que o fizeram mudar de ideia no meio do caminho e modificar sua resposta indicando que o ponto foi na verdade positivo e vice e versa.

Numa tentativa de instigar respostas mais claras dos entrevistados, evitei criar perguntas que abrem margem para interpretações ambíguas, como mencionado acima. No entanto, quando o objeto de análise da pesquisa qualitativa é o homem, ou seja, um ser subjetivo, é esperado que as respostas sejam também subjetivas e abertas às interpretações e análises como dados concretos.

Por fim, importa mencionar que a escolha pela entrevista na segunda fase – no lugar de um questionário por escrito – foi feita para minimizar as possíveis influências que a intimidade existente entre a entrevistadora e os entrevistados poderia causar em suas respostas. Como mencionado anteriormente, não existe a figura do pesquisador imparcial e objetivo nas ciências humanas, pois só o fato dele articular um tema de pesquisa sobre determinado assunto, já requer um interesse prévio baseado em alguma experiência anterior que o impactou de forma positiva ou negativa. Nesse sentido, o pesquisador

[...] frente aos fatos sociais, tem preferências, inclinações, interesses particulares; interessa-se por eles e os considera a partir de seu sistema de valores. Seria inadequado perguntar se o pesquisador que estuda a lei da gravidade universal gosta ou não dos corpos que se atraem. Por outro lado, é difícil imaginar que, sobre a questão da evasão escolar – retomando esse exemplo -, o pesquisador não tenha qualquer concepção prévia. De fato, é provável que estime, ao menos, que a evasão escolar não é algo bom. Seus valores lhe dizem. E é com esse preconceito que aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo. Adivinha-se, com facilidade, que a informação que irá procurar e os conhecimentos que daí tirará serão subjetivos (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 33-34).

Dessa forma, apesar dos graus de amizade e coleguismo serem variados entre os envolvidos nesta pesquisa, todos se conhecem mesmo que superficialmente e têm ao menos uma noção vaga do sentimento que o outro nutre pelo Programa IsF. Por isso, pretendia-se com a entrevista estimular respostas espontâneas e evitar que os participantes tivessem tempo para pensar em respostas muito elaboradas que pudessem ser construídas com base no que os participantes achavam que a pesquisadora esperava. O conteúdo das respostas em entrevistas pode ser menor quando comparada às respostas em questionários em que o participante teve tempo de pensar e refletir, no entanto as considero mais adequadas para o objeto da presente pesquisa pelos motivos expostos acima.

1.2.3. Das transcrições

O processo de transcrição de entrevistas gravadas em texto é de extrema importância, uma vez que é através do texto transcrito que são feitas as análises da pesquisa que tem esse instrumento como objeto de investigação. Dessa forma, a confiabilidade dos resultados desse tipo de pesquisa está condicionada à fidelidade da transcrição.

Sobre a complexidade de tal tarefa, é importante ter em mente que existem várias formas de transcrever um áudio em texto, e que cada uma contempla alguns aspectos da fala em detrimento de outro, como linguagem corporal, ritmo e entonação da fala, etc. Assim, cada forma apresenta apenas uma representação parcial da fala (MISHLER, 1998), sendo interessante fazer o máximo uso possível de descrições nas transcrições.

Nesse sentido, Erickson (1992) sugere que a transcrição seja feita em cinco etapas, quais sejam:

- (I) rever o evento inteiro, em velocidade normal, sem parar em um ponto específico, tomando notas como se fosse o diário de campo;
- (II) identificar as partes mais importantes do evento, que devem ser observadas em um segundo visionamento dos dados;
- (III) identificar segmentos de interesse específico;
- (IV) transcrever detalhadamente o comportamento verbal e não-verbal dos participantes dos segmentos de interesse específico, focando nas ações dos indivíduos; e
- (V) comparar as instâncias de ocorrência no corpus gerado na pesquisa, para concluir que segmentos de interação são representativos do fenômeno pesquisado. (ERICKSON, 1992, apud SCHULZ, 2007, p. 51-52)

Sobre a construção conjunta de significado entre entrevistador e entrevistado, Mishler (1998) cita Tim Anderson em sua análise para exemplificar como os aspectos extralinguísticos são importantes na análise de uma entrevista:

Tim Anderson (comunicação pessoal) me fez perceber como uma reação ainda mais implícita do entrevistador, notadamente o silêncio, pode influenciar a resposta do entrevistado. Ao entrevistar indivíduos com dor crônica, ele faz perguntas abertas sobre suas experiências (...). Se ele fica em silêncio após a reação inicial (...), os entrevistados tendem a hesitar, mostrar sinais de que procuram algo a mais para dizer, e comumente continuam com outros conteúdos. Eles geralmente procuram um sinal de que o entrevistado está entendendo (...). Mostram o esforço dos entrevistados para chegar a um entendimento compartilhado do significado tanto das perguntas como das respostas (MISHLER, 1998, p. 57)⁵

Esse tipo de observação não é possível de ser feita através da análise da mera transcrição do áudio, sendo necessária também a descrição detalhada do momento da entrevista. Por esse motivo, importa mencionar que as transcrições das entrevistas da presente pesquisa foram feitas pela própria pesquisadora/entrevistadora, para que pudessem ser tomadas anotações descritivas sobre fatos ocorridos que facilitassem a compreensão do real sentido que o entrevistado quis dar a algumas falas, como por exemplo, as reações imediatas às perguntas, os gestos, as expressões faciais e corporais como um todo, o aumento ou diminuição do tom ou do ritmo da fala em determinadas respostas que poderiam passar despercebidos na gravação do áudio.

1.3. Contexto e participantes de pesquisa

Para finalizar o percurso metodológico deste estudo, se faz necessário a) descrever brevemente o contexto do NuLi UFES, em especial, para dar familiaridade com o caráter local da pesquisa, já que o Programa Idiomas sem Fronteiras já foi descrito na introdução e terá outros pontos retomados nos capítulos teóricos; e b) apresentar os participantes desta pesquisa.

⁵ Tim Anderson (personal communication) has pointed out to me how an even more implicit response by an interviewer, namely, silence, may influence a respondent's answer. When interviewing individuals with chronic pain he asks open-ended questions about their experiences (...) If he remains silent after the initial response, neither explicitly acknowledging or commenting on the answer nor proceeding immediately to a next question, respondents tend to hesitate, show signs of searching for something else to say, and usually continue with additional content. Sometimes they look for a sign that the interviewer understands (...) They display the respondents' effort to arrive at a shared understanding of the meaning of both questions and answers.

O NuLi UFES mantinha uma parceria com o Centro de Línguas da UFES e com outros centros e departamentos da universidade para ter acesso às salas de aula necessárias para os cursos presenciais e para aplicação dos exames TOEFL ITP. Devido a essa proximidade com o Centro de Línguas, era comum a confusão entre o que era o NuLi e o que era o CL, e, por isso, o escritório administrativo que em 2013 foi alocado dentro do CL, posteriormente foi transferido para o prédio do Departamento de Línguas e Letras (DLL), para evitar quaisquer consequências negativas em decorrência da confusão entre programas com propósitos distintos. O NuLi UFES contempla os idiomas de inglês, PLE, francês e italiano, mas, como o foco da presente pesquisa envolve apenas a língua inglesa, importa descrever somente a equipe responsável pelo idioma inglês, que era composta por uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora geral-administrativa, dois estagiários administrativos e, à época da pesquisa⁶, sete professores de inglês.

Desde a sua criação em 2013, o IsF-Inglês UFES teve 25 professores, e como mencionei na descrição da fase do questionário preliminar, todos os professores foram convidados a participar da pesquisa através de e-mail. Dos 25 convites enviados para os professores, recebi 14 formulários preenchidos como sinal de aceite na participação da pesquisa. Dois participantes foram eliminados por serem professores universitários⁷, ou seja, já haviam concluído o curso de formação inicial de professores e já lecionavam em cursos de licenciatura quando ingressaram no IsF; e dois por terem extensa experiência docente anterior à graduação, inclusive tendo ocupado cargos de coordenação pedagógica em cursos livres de idiomas, de forma que restaram 10 participantes aptos para entrevista, dos quais 9 foram entrevistados:

Nome	Período da Graduação quando ingressou no IsF	Tempo de Experiência no IsF
Bernardo	6º Período	19 meses
Alice	6º Período	22 meses
Pedro	7º Período	14 meses
Danilo	2º Período	23 meses
Mayara	4º Período	18 meses
Diego	7º Período	14 meses

⁶ Até o momento da coleta de dados realizada entre a segunda quinzena de abril e a primeira quinzena de maio de 2019.

⁷ Por dificuldade em encontrar graduandos aptos a lecionarem no IsF no início da implementação do programa, foram aceitas a participação de professores de Letras em caráter excepcional.

Isabela	5º Período	34 meses ⁸
Amanda	6º Período	7 meses
Bruna	2º Período	7 meses

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Importa mencionar que os nomes dos participantes acima elencados são fictícios em virtude das regras de privacidade e confidencialidade, pois estas são

[...] a primeira salvaguarda contra a exposição indesejada. Todos os dados pessoais devem ser protegidos ou escondidos sendo expostos publicamente somente sob a proteção do anonimato. [...] ninguém merece ser prejudicado ou constrangido como resultado de práticas de pesquisa insensíveis. (CHRISTIANS, 2006, p. 147).

Além disso, é importante frisar que as diretrizes relacionadas aos códigos de ética foram respeitadas, tendo a presente pesquisa sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer disponível no ANEXO 1), e tendo sido disponibilizado aos participantes os Termos de Consentimento (disponível no ANEXO 2) com informações transparentes sobre os objetivos da presente.

Tendo apresentado os aspectos metodológicos da presente pesquisa, dou início aos capítulos teóricos que dão base à análise e discussão dos dados gerados no percurso já descrito, começando com uma necessária contextualização do movimento de internacionalização, desde seu surgimento até os reflexos na política linguística brasileira.

⁸ Os professores podem permanecer como bolsistas no IsF por até 24 meses. No caso de Isabela, a bolsista cumpriu os 24 meses no NuLi UFES do campus de Goiabeiras no Município de Vitória, e os outros 10 meses no campus da UFES no Município de São Mateus, se mantendo dentro das regras.

2. CONTEXTUALIZANDO O MOVIMENTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Sendo o Programa Idiomas sem Fronteiras objeto deste estudo e, uma medida do Governo Brasileiro adotada para dar forças ao movimento de internacionalização das universidades públicas do país, neste primeiro capítulo, optei por contextualizar os fatos que influenciaram o movimento de internacionalização no mundo mencionando brevemente o conceito de globalização e o histórico do desenvolvimento de políticas linguísticas advindas de um mundo globalizado; discorrendo sobre o conceito de internacionalização do ensino como política linguística; e, por fim, seus reflexos no Brasil com o desenvolvimento do Programa Ciências sem Fronteiras e o subsequente Idiomas sem Fronteiras.

2.1. A Globalização e a Internacionalização do Ensino Superior

Os avanços tecnológicos, como os desenvolvimentos nas áreas de comunicação e transportes, aproximaram os povos e nações de tal forma que, para muitos, vivemos em uma espécie de aldeia global, onde qualquer informação pode ser trocada em tempo real com alguém que esteja em outro continente. Esse fenômeno é o que podemos chamar de Globalização, que pode ser definida como “o fluxo de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores, [e] ideias... através das fronteiras. A Globalização afeta cada país de maneira diferente, devido às histórias individuais das nações, suas tradições, culturas e prioridades”⁹ (KNIGHT; DE WIT, 1997, p. 6).

Esses reflexos da Globalização somados às consequências das disputas territoriais do século XX afetaram diretamente as estruturas e os prestígios das grandes nações pertencentes à Europa, que até então eram as detentoras do poder econômico, tecnológico e educacional, e, assim, ditavam as regras para o restante do mundo.

Em termos de mundo ocidental-judaico-cristão, a Europa, há milênios veio forjando e exercendo sua hegemonia em todos os campos, construindo aquilo que se convencionou denominar de visão “eurocêntrica” do mundo. Seja nas perspectivas mais tradicionais da história antiga, medieval, moderna e contemporânea; seja nos modos de produção escravista, feudal e capitalista; seja ainda pelas estratégias de impor, com destaque para o colonialismo, o seu

⁹ “the flow of technology, economy, knowledge, people, values, [and] ideas... across borders. Globalization affects each country in a different way due to a nation’s individual history, traditions, culture and priorities”

domínio, por muito tempo, a Europa despontou e afirmou-se sem concorrentes com força suficiente para demovê-la dessa posição central, de referência. (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 2-3).

Nessa posição, os europeus constituíram, impuseram-se ou conformaram o mundo à sua imagem e semelhança (BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015) em todos os setores, sendo os pioneiros influenciadores nas áreas de artes, filosofia, política, religião, medicina, ciências e sistema educacional. Tal domínio favoreceu a Europa por séculos, mas foi perdendo seu status hegemônico quando outros países em geral e os Estados Unidos em particular, se desenvolveram a ponto de começarem a competir com ela.

Um fator que levou a essa consequência foi a ascensão econômica e política dos Estados Unidos no período pós-guerra, que o colocou numa posição de alto prestígio, inclusive no âmbito educacional, onde as universidades Norte Americanas ganharam destaque e passaram a ser referência internacional de qualidade, atraindo alunos e pesquisadores do mundo todo. Outro fator são as facilidades advindas da globalização, em que os avanços na tecnologia, no acesso às informações e o desenvolvimento no ensino deram vozes e destaque para países até então considerados meros subalternos.

O mundo do ensino, principalmente o do ensino superior, tem papel de destaque nos indicadores de desenvolvimento dos países. Parte do prestígio de um país está relacionado ao seu IDH¹⁰, que tem incluído na análise o aspecto educacional da sua população e a forma como esta se insere no mundo globalizado e na produção de conhecimento. Assim, uma das tentativas da Europa em recuperar o prestígio de outrora, se materializou numa audaciosa reforma educacional do ensino superior que tinha como foco o incentivo à Internacionalização.

Diversas reuniões e medidas foram tomadas pelos ministros da educação dos países europeus para melhorar e internacionalizar o ensino superior da região. Dentre essas medidas, podemos citar a criação do Instituto Universitário Europeu em 1971, em Florença, e a criação do programa de mobilidade Erasmus, da UE, em 1987, o que facilitou a circulação de estudantes e professores entre universidades dos

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida concebida pela ONU para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população, é calculado anualmente a partir do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) com base em três critérios, quais sejam, saúde, educação e renda, segundo <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>.

Estados-membros. Em 1997, o ministro da Educação francês Claude Allegre afirmou que a Europa precisava imitar o sistema Norte-Americano e conter o fluxo de diplomados europeus para os Estados Unidos se quisesse desenvolver uma economia baseada no conhecimento (ROBERTSON, 2009). Com isso em perspectiva, deu-se início ao Processo de Bologna com a assinatura da Declaração de Bologna em 1999 na Itália, cujo viés etnocêntrico encontra-se expresso no seguinte excerto:

Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atração que a sua cultura exerce sobre os outros países. Precisamos assegurar que o sistema europeu de educação superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao da nossa extraordinária tradição cultural e científica (DECLARAÇÃO DE BOLOGNA, 1999, p. 2).

Como a União Europeia não tem competência em matérias de educação, já que cada país possui seu próprio sistema educacional, a Declaração de Bologna foi um acordo que teve como objetivo integrar e unificar o ensino entre os países membros, facilitando o intercâmbio entre discentes e adaptando o conteúdo dos estudos universitários aos anseios da sociedade, aumentando assim a qualidade e a competitividade.

Segundo informação constante no site da Comissão Europeia¹¹, o Processo de Bologna é um projeto de cooperação intergovernamental no domínio do ensino superior, que orienta os esforços coletivos das autoridades públicas, universidades, professores e estudantes, em conjunto com associações, empregadores, agências de garantia de qualidade, organizações internacionais e instituições, inclusive a Comissão Europeia, para melhorar a internacionalização do ensino superior. Sobre o tema, Susan Robertson nos explica que,

[...] a Declaração de Bolonha (1999) comprometeu 29¹² países signatários com seis “linhas de ação” voltadas para estabelecer um Espaço Europeu de Educação Superior (EHEA em inglês), a ser realizado até 2010. Dentro desse “Espaço”, a mobilidade de docentes e discentes deveria ser reforçada com o alinhamento da garantia de qualidade nacional; uma estrutura compatível para a formação acadêmica seria desenvolvida com base no modelo 3+2+3 (licenciatura, mestrado e doutorado), a adoção de um sistema de transferência de créditos, e uma maneira comum de descrever as qualificações a serem

¹¹ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt

¹² Atualmente, o Processo de Bologna reúne 48 países europeus.

delineadas estariam em um “suplemento ao diploma” pessoal. (ROBERTSON, 2009, p. 410)

O processo de convergência para padronizar o ensino superior europeu adotando medidas de internacionalização se deve às grandes diferenças entre os sistemas de educação e formação nos países da Europa, por um lado, e a necessidade de fazer frente ao sistema norte americano, por outro. Antes do processo de Bologna, os diplomados tinham, por exemplo, dificuldades em ter as qualificações obtidas em um país reconhecidas em outros. A harmonização do sistema educacional europeu favoreceu a compatibilidade dos sistemas facilitando a mobilidade dos estudantes e egressos à procura de emprego em outros países da União Europeia.

Um outro aspecto importante do Processo de Bologna e pertinente para a presente pesquisa foi a adoção da língua inglesa como língua acadêmica e internacional por países europeus que não têm o inglês como língua materna. Apesar da adoção do inglês nas universidades não ser uma exigência da Declaração de Bologna, seu uso foi encorajado para facilitar os estudos de graduandos e pós-graduandos em cursos fora de seus países de origem. Segundo Graddol (2006) estima-se que entre os anos 2003 e 2004, foram oferecidos em inglês aproximadamente 1500 programas de Mestrado em países cujo inglês não era a língua oficial.

Assim, deu-se ênfase ao movimento contemporâneo de internacionalização, que pode ser compreendido como o “processo de integração de uma dimensão internacional ou intercultural às funções do ensino, à pesquisa e aos serviços das instituições¹³” (KNIGHT, 1994, p.7, tradução nossa), ou ainda, como a definição mais recente elaborada pela mesma autora “A internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou oferta de educação pós-secundária¹⁴” (KNIGHT, 2004, p.2, tradução nossa).

Importa ressaltar que os motivos para se investir na internacionalização das universidades foram além da vaidade do reconhecimento acadêmico e do

¹³ “process of integrating an international or intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution”

¹⁴ “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”

fortalecimento da comunidade europeia. Segundo dados da UNESCO, a internacionalização gera lucros vultosos para aqueles que nela investem,

Para se ter uma ideia dos valores envolvidos, informes da UNESCO evidenciam que em 2000, os rendimentos obtidos pelos Estados Unidos graças ao acolhimento de estudantes estrangeiros foram avaliados pela OCDE em 10,29 mil milhões [10,29 bilhões] de dólares [...]. Além disso, este país lidera os países que atraem o maior número de estudantes estrangeiros [...]. Até agora, os países em vias de desenvolvimento têm estado reduzidos ao papel de consumidores no mercado global do ensino superior (BINDÉ, 2007, p. 151, apud BIANCHETTI; MAGALHÃES, 2015, p. 237).

Sendo um meio influenciado pelo modelo capitalista de geração de riquezas, é importante entender que a internacionalização não ocorre de maneira uniforme e igualitária em todos os países que decidem investir nesse processo. Segundo entendimento de Vavrus e Pekol, a internacionalização é mais lucrativa para os países do hemisfério Norte (VAVRUS; PEKOL, 2015), para Hamel (2013), é mais lucrativa para os países falantes de língua inglesa, e para Santos (2011) ela traz mais benefícios para os países do Norte Global, ou seja, países ricos com histórico de colonizadores. Nesse sentido, Lima e Maranhão (2009) descrevem o processo de internacionalização como sendo internacionalização passiva ou internacionalização ativa, sendo que o Brasil se enquadra no tipo passivo. Ao referenciar Vuilletet (2005), elas afirmam que

Enquanto a inserção internacional do setor educacional, existente nos países centrais, se manifesta de forma ativa, isto é, com a implantação de políticas de Estado voltadas para a atração e acolhimento de acadêmicos, a oferta de serviços educacionais no exterior envolvendo a mobilidade de *experts* em áreas de interesse estratégico, a exportação de programas e instalação de instituições ou *campi* no exterior; nos países periféricos ela se manifesta de forma diferente: observa-se a necessidade de definir criteriosa política de emissão de acadêmicos (principalmente professores-pesquisadores) para se formar nos grandes centros, objetivando investir no desenvolvimento de uma elite intelectual capaz de influir sobre o processo de modernização de alguns setores, apesar do elevado risco de perdê-la frente à reduzida capacidade de oferecer atrativas condições de trabalho e remuneração ao término da formação (VUILLETET, 2005, apud LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 586).

Sendo assim, a Internacionalização ativa seria a praticada pelas grandes potências mundiais, como se estas fossem as detentoras do saber verdadeiro e válido para o resto do mundo, gerando uma internacionalização hegemônica (SANTOS, 2002), enquanto que a internacionalização passiva seria a praticada pelos países menos desenvolvidos, associados à uma condição de subalternidade – e geralmente com histórico de exploração por parte dos países hegemônicos – retratando assim, o

caráter colonizador que perdura até os dias atuais no âmbito acadêmico. No próximo item, fazemos um breve traçado de como tem ocorrido o processo de internacionalização nas instituições brasileiras.

2.2. A Internacionalização no Brasil

Alguns autores (por exemplo GIMENEZ, 2004) entendem que a internacionalização da ciência brasileira começou na década de 1960 com o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o PEC-G. Esse programa visava a qualificação profissional a nível de graduação de estudantes provenientes de países em desenvolvimento em um formato de mobilidade acadêmica do tipo IN que firmavam acordos bilaterais com o Brasil (GIMENEZ, 2004).

Outro passo em direção à internacionalização foi dado na década de 1970 com a criação de Planos Nacionais de Pós-Graduação, que, diferente do PEC-G, faria um movimento contrário, do tipo mobilidade OUT, levando pesquisadores brasileiros ao exterior para adquirirem qualificação *strictu sensu*, pois segundo Morosini (2006), a quantidade de programas de pós-graduação ofertados no Brasil àquela época eram escassos e insuficientes para as crescentes demandas.

Foi no Século XXI que a internacionalização ganhou mais destaque no país já nos primeiros anos, sendo que nas últimas duas décadas, observamos o aumento significativo do número de graduados, mestres e doutores formados em universidades brasileiras em decorrência do grande avanço no acesso ao ensino superior brasileiro, fato este influenciado pela criação de novas universidades públicas, novos *campi*, Institutos Federais e programas como o Prouni¹⁵ durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT). De acordo com o portal do Ministério da Educação¹⁶, entre os anos 2003 e 2010 foram criadas 14 novas universidades federais, sendo dez voltadas à interiorização do ensino superior público, e quatro – da Fronteira Sul, do Oeste do

¹⁵ “O Programa Universidade para Todos – Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa”.

Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096-presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>

Pará, da Integração Latino-Americana (UNILA) e da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) – planejadas para a integração regional e internacional de países da América Latina e de países de língua portuguesa.

A UNILA e a UNILAB, por definição, já evidenciam o anseio de alavancar o processo de internacionalização na direção Sul-Sul (SANTOS, 2011), uma vez que boa parte das vagas dessas universidades são reservadas para estudantes provenientes do exterior, além de possuírem cursos de graduação e pós-graduação com currículos voltados para questões de maior interesse das sociedades dos países envolvidos e terem como objetivo a criação de projetos que integrem esses povos. A justificativa é que com interação e conhecimento mútuo, forma-se uma geração com nova noção de mundo e mais tolerante com as diferenças culturais.

Esse aumento de cursos somado ao incentivo às pesquisas elevou a posição do Brasil no Ranking de países que mais produzem pesquisa científica para a 15ª posição em 2006 e para a 14ª posição em 2013¹⁷. Ainda falando em números, entre 2006 e 2016 o Brasil teve um aumento de 89%¹⁸ no número de artigos publicados em relação aos 10 anos anteriores. Segundo Finardi e França (2016), o Brasil ficou em 13º em 2016 e um dos fatos que explica a discrepância entre o número de produções científicas e o impacto causado por elas, segundo os autores, é a língua na qual a produção nacional é veiculada, na maior parte das vezes, o português.

Nesse contexto de desenvolvimento do meio acadêmico, com o intuito de expandir o conhecimento gerado no Brasil para outras partes do mundo, e, assim, adquirir reconhecimento internacional para o nosso sistema de ensino e para nossa produção científica e tecnológica, foi criado em 2011 o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF)¹⁹ que objetivava a mobilidade do tipo OUT dos estudantes das áreas STEM do ensino superior brasileiro para universidades de excelência da Europa e EUA. Os objetivos específicos do programa, conforme consta no site governamental, eram:

- a) Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;

¹⁷<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2013/09/brasil-esta-em-14o-lugar-no-ranking-mundial-de-pesquisas-cientificas>

¹⁸<https://www.ufrgs.br/blogdabc/china-e-o-pais-que-produz-mais-artigos-cientificos-no-mundo-brasil-e-o-12o/>

¹⁹ <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>

- b) Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- c) Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- d) Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- e) Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

O programa trazia, portanto, não só a possibilidade de trocas de conhecimentos acadêmicos pertinentes aos anseios da sociedade brasileira, como também a oportunidade de compartilhar culturas e aprender línguas estrangeiras.

No entanto, já no primeiro ano do Programa CsF, percebeu-se que a falta de proficiência em língua estrangeira em geral e em inglês em especial, por parte dos alunos brasileiros, era um empecilho ao bom aproveitamento, ou até mesmo à permanência dos alunos no programa, motivo pelo qual os países mais solicitados pelos bolsistas eram Espanha e Portugal²⁰. Segundo o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante em entrevista à Folha²¹, "Há boas universidades nesses centros [Portugal e Espanha], mas detectamos que muitos alunos nossos de excelente nível procuram essas alternativas porque têm dificuldade com o inglês". Assim, a questão do ensino da língua inglesa chamou atenção para a necessidade da criação de políticas linguísticas próprias para lidar com a deficiência histórica de proficiência em línguas estrangeiras no âmbito universitário.

Percebemos, pois, que o governo brasileiro à época tinha interesse em criar mecanismos com vistas ao desenvolvimento linguístico dos estudantes e à internacionalização. Entretanto, a falta de convergência entre as políticas linguísticas e ações relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras desde a educação básica até a superior não são muito propícias para o sucesso de políticas linguísticas em geral e para o processo de internacionalização especificamente (FINARDI; PREBIANCA, 2014), uma vez que o ensino de línguas estrangeiras não é muito valorizado na educação de base, como discutiremos no tópico sobre políticas linguísticas a seguir.

²⁰<http://www.ebc.com.br/2012/12/portugal-e-principal-destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras>

²¹ Matéria de Fábio Takeshi completa em <https://www1.folha.uol.com.br/paywall/signup.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/56774-ingles-ruim-faz-aluno-brasileiro-perder-bolsa-em-universidade-top.shtml>

Nesse sentido, Amorim e Finardi (2017, p. 616) nos alertam que “essa falta de coerência e sintonia entre as ações, resultados, motivações e processos de internacionalização em todos os níveis da educação pode afetar negativamente o processo de internacionalização ressaltando os efeitos nocivos da globalização[...]”. Podemos considerar como potencial efeito nocivo dessa falta de coerência entre políticas linguísticas a prática da internacionalização passiva no Brasil, colocando a educação brasileira em posição de subalternidade em relação à educação estrangeira, como foi explicado no tópico anterior. Finardi e Ortiz (2015) confirmam esse risco após o estudo sobre o processo de internacionalização em uma universidade pública do sudeste do Brasil, em que foi constatada a realidade da internacionalização passiva, com foco em programas como o CsF que incentivam a mobilidade acadêmica do tipo OUT.

Feitas as devidas considerações a respeito do conceito e das motivações do processo de internacionalização, dou início a um levantamento das políticas linguísticas relativas ao ensino de línguas estrangeiras adotadas no Brasil ao longo das últimas décadas.

2.3. Políticas Linguísticas

A falta de proficiência em língua estrangeira (doravante LE) dos estudantes de nível superior diagnosticada durante o primeiro ano do Ciências sem Fronteiras pode ser explicada pelo histórico das nossas políticas linguísticas. A ausência de políticas linguísticas adequadas às necessidades da sociedade ou mesmo a existência de políticas equivocadas contribuíram para o processo de desvalorização do ensino de língua estrangeira no Brasil, que não foi capaz de assegurar um ensino de LE de qualidade nas escolas públicas, haja vista o déficit de proficiência com que os estudantes chegam à graduação, criando uma super oferta no setor privado que, por consequência, promove o que Finardi (2014) chama de fosso social entre a elite que tem como pagar para aprender LE e os que não tem.

O ensino de LE está presente no país desde a chegada da família imperial, e desde então passou por diversas mudanças até o século XXI, mudanças estas em relação ao método de ensino (FINARDI; PORCINO, 2014), às línguas-alvo e à importância da disciplina retratada na carga horária destinada a ela. A mudança mais expressiva e que foi determinante para o insucesso do ensino de LE no Brasil foi a

drástica diminuição da carga horária ao longo da história. Leffa (1999) fez um levantamento histórico e apontou a queda vertiginosa da tal carga horária, principalmente após a reforma de Fernando Lobo em 1892, em que a carga horária de 76 horas semanais/anuais chegou a 29 horas em 1925, ou seja, menos da metade.

A situação do ensino de LE sofreu mais um golpe duro a partir da década de 60, pois em 1961 foi publicada a Lei de Diretrizes Brasileira (LDB) que deu início à descentralização do ensino através da criação do Conselho Federal de Educação, cujas atribuições estão elencadas no art. 35:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

Tanto a LDB de 1961 quanto a subsequente de 1971 determinaram como obrigatórias apenas as disciplinas de português, matemática, geografia, história e ciências, deixando os Conselhos Estaduais responsáveis por decidir se incluíam ou não o ensino de línguas nos seus respectivos currículos. Assim, a retirada da obrigatoriedade do ensino de LE do ensino médio, atual ensino básico, culminou na redução da já diminuída importância de se pensar políticas linguísticas deixando um vácuo na educação brasileira. Nesse sentido, Paiva concatena que a

[...] não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar (PAIVA, 2013, p. 59).

Em contrapartida, paralelamente ao sucateamento do ensino de LE no Brasil, o interesse especial na língua inglesa aumentou na década de 1960. Durante boa parte da história do Brasil, a língua inglesa não era uma prioridade, sendo utilizada apenas por aqueles que tinham uma necessidade prática imediata, como aqueles que trabalhavam com relações comerciais, e, sendo assim, não havia o interesse em se oferecer seu ensino na escola básica (ABREU-E-LIMA *et al.* 2013). Foi a partir desse período que o inglês se tornou mais interessante para a educação brasileira, pois foi o período em que os EUA se projetaram como superpotência mundial, ganhando grande destaque no âmbito tecnológico, com a corrida espacial e a intensificação do desenvolvimento industrial; no âmbito cultural, com a indústria cinematográfica e da

música; assim como nos campos econômicos, políticos e sociais. Foi também nesse período que o Brasil realizou diversos contratos com os EUA, e, dessa forma, o aprendizado da língua inglesa passou a ser visto como um diferencial para a competição no mercado de trabalho adquirindo um *status* de distinção social, tendo o inglês se tornado a opção de LE mais visada.

A crescente demanda por um ensino de LE eficiente somado à carência de resultados favoráveis desse ensino nas escolas públicas – o que intensificou o senso comum de que não existe aprendizado de língua estrangeira em escolas regulares (TILIO, 2014) – influenciou no surgimento de um lucrativo mercado de escolas de idiomas que não parou de se expandir até os dias atuais, criando o fosso social a que Finardi (2014) se refere descrito acima. A proficiência em língua estrangeira passou então a ser uma espécie de marcador social, pois aqueles pertencentes às classes sociais mais privilegiadas preenchem a lacuna da deficiência do ensino regular investindo em professores particulares e em escolas de idiomas, enquanto os menos privilegiados permanecem à margem desse conhecimento (PAIVA, 2013).

A necessidade dos estudantes universitários (que não tiveram formação anterior adequada em LE no período escolar) desenvolverem a habilidade de leitura para ter acesso aos textos acadêmicos publicados no exterior fez com que parte da academia passasse a defender o ensino de inglês instrumental para o ensino médio nas escolas públicas, com foco exclusivo na leitura. Assim, o conhecimento de uma língua estrangeira passou a ser mais um aspecto dos vários retratos do abismo entre as classes sociais, o que para Paiva (2013) só reforça o espírito elitista da cultura educacional, uma vez que o ensino de inglês ofertado pelas instituições públicas era voltado para a formação de mão de obra qualificada para o trabalho, enquanto a proficiência necessária para as demais atividades da vida social do indivíduo seria alcançada apenas pelas elites que podiam pagar por ela.

A situação do ensino de línguas estrangeiras começou a parecer mais otimista em meados da década de 1990 com a promulgação da nova LDB que tornava obrigatório o ensino de ao menos uma LE moderna a partir da quinta série (hoje sexto ano) do ensino fundamental, e ainda permitia a inclusão de uma segunda LE ao ensino médio de acordo com as possibilidades da instituição, sendo o Inglês e o Espanhol (nessa ordem) as línguas mais escolhidas. Ademais, como a preocupação com o desenvolvimento linguístico já era natural para área de Linguística e Letras, nessa

mesma época a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) criou o Encontro Nacional de Política de Ensino (ENPLE) com o intuito de se discutir um plano emergencial para o ensino de línguas. Nas duas primeiras edições do ENPLE, que ocorreram nos anos 1996 e 2000, foram divulgadas respectivamente a Carta de Florianópolis e a Carta de Pelotas. Abreu-e-Lima *et. al.* (2016, p. 25) destacam cinco pontos de maior relevância nesses documentos:

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

Apesar da aparente melhora no plano teórico, Paiva (2003) afirma que na prática tais políticas não surtiram muito efeito, pois os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (PCNs) traziam regras que, ao invés de facilitarem a aplicação da lei, justificavam suas possíveis falhas. Um exemplo que ela cita é o fato dos PCNs proporem que o ensino de LE desse ênfase na habilidade de leitura por considerar que boa parte dos alunos jamais experienciarão situações em que seria necessária a interação em idioma estrangeiro, e por admitir a falta de estrutura, de materiais didáticos adequados e de professores bem preparados para o desenvolvimento das habilidades orais e de escrita. Outra explicação para isso é o fato de a LDB não determinar a LE a ser ofertada de tal sorte que a comunidade escolar tinha muita dificuldade de lidar com questões de nivelamento e currículo, tendo em vista que a LE poderia mudar ano a ano e segundo a necessidade de cada comunidade. A autora afirma que além dos PCNs desestimularem a efetiva aplicação da LDB e não tentarem resolver os problemas de base, por partirem do pressuposto de que as habilidades de produção não seriam necessárias para a maioria dos alunos, eles ainda promoviam o preconceito para com as classes menos favorecidas, que são aquelas que, na maioria das vezes, ficam restritas ao ensino público.

Além desses, outros fatores dificultaram o desenvolvimento do ensino-aprendizado da língua inglesa nas escolas regulares brasileiras, sendo um deles o apego ao método tradicional de ensinar língua estrangeira que enfatiza a gramática e a tradução em detrimento à comunicação (TILIO, 2014, FINARDI; PORCINO, 2014).

Os atuais avanços na Linguística Aplicada enfatizam a importância da produção espontânea oral e escrita, principalmente a oral na interação entre pares, devido a isso é importante que o professor de LE tenha a sua disposição cursos de formação continuada e se atualize para que não haja um distanciamento entre teoria e prática (FINARDI; DALVI, 2013) ou entre o que é discutido na academia, o que é ensinado-aprendido nos cursos de formação e o que é efetivamente praticado em sala de aula.

Outro fator importante é o *status* da figura do professor de inglês, principalmente daquele que atua nas redes públicas, que, ao colher os frutos de décadas de descaso com o ensino de LE carrega o estigma da falta de preparo devido à pouca fluência na língua-alvo decorrente da falta de oportunidades de praticá-la, da falta de cobrança de proficiência de alguns cursos de formação de professores e da baixa valorização diante dos baixos salários; acarretando a desmotivação profissional do professor de inglês.

Por fim, como mencionado no primeiro parágrafo, o objetivo deste tópico foi o de apontar as principais características do histórico de políticas linguísticas adotadas no Brasil para explicar a necessidade da criação do Programa Inglês sem Fronteiras, atual Idiomas sem Fronteiras (IsF). O Programa surgiu em 2012 como uma política linguística emergencial voltada para a Internacionalização das universidades, mas que, considerando o sistema educacional como um todo, se apresentou como uma medida paliativa, já que era voltada apenas ao ensino superior, não afetando a raiz do problema que a gerou.

2.4. Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras

Em face às dificuldades envolvendo a inserção de estudantes no Programa Ciências sem Fronteiras, a Comissão de Relações Internacionais (CRIA) da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) sugeriu ao MEC a formação de uma comissão para analisar a questão da proficiência da língua inglesa nas Instituições Federais (IFs) e a possibilidade de se criar um programa que auxiliasse as universidades federais nesse quesito. Assim, foi criado o Grupo de Trabalho “Inglês sem Fronteiras” através da Portaria MEC nº 105, de 24 de maio de 2012, para realizar as seguintes atribuições dispostas em seu artigo 3º:

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

O grupo, formado por especialistas de diversas universidades brasileiras, deveria investigar as necessidades das universidades e pensar em ações que facilitassem o bom aproveitamento do CsF. Com isso, o grupo teve 180 dias para mostrar os resultados das análises e, de acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 32), estes foram os diagnósticos iniciais:

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

Com essas questões em pauta, o Grupo de Trabalho propôs ao MEC a criação de um programa com ações para combater tais problemas, sugerindo que a) os testes de proficiência fossem aplicados nas próprias Instituições de Ensino Superior; b) as universidades incentivassem os alunos a fazerem os testes para, assim, identificar potenciais candidatos para o CsF; e c) fossem ofertados cursos presenciais ou à distância para aprimorar a proficiência dos universitários na língua inglesa.

Foi então que, com a publicação da Portaria nº 1.446 no dia 18 de dezembro de 2012, surgiu o Programa Inglês sem Fronteiras, inicialmente vinculado ao Programa Ciências sem Fronteiras e que tinha os seguintes objetivos:

1. Propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação e pós-graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas;
2. Promover, por meio de capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o

- empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
3. Ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
 4. Contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
 5. Contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
 6. Contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

Para atingir os objetivos acima elencados, o Programa Inglês sem Fronteiras deu início às três ações ofertadas gratuitamente e de forma concomitante sugeridas pelo Grupo de Trabalho. A primeira ação foi a oferta do curso online, o *My English Online*, um curso disponibilizado em plataforma virtual no estilo dos cursos abertos e dirigidos a um público amplo ou na abreviação em inglês - MOOCs (*Massive Open Online Courses*) onde a interação seria apenas entre o aluno e o computador com acesso à internet. O MEO, por ser um método de autoaprendizado, trazia materiais que envolviam principalmente as habilidades de leitura e compreensão auditiva. De fato, Finardi *et al.* (2014), numa análise dessa ação do IsF, concluem que apesar dos benefícios desse curso ele falhava no desenvolvimento de habilidades de produção (oral e escrita) uma vez que o curso não tem *feedback* pedagógico para isso, nem interação.

A segunda ação do Inglês sem Fronteiras foi a organização de Centros de Aplicadores para apoiar a avaliação de proficiência em língua inglesa nas IES cadastradas no programa. O exame TOEFL-ITP, que visa mensurar a compreensão auditiva, leitora, gramatical e de vocabulário foi escolhido uma vez que seu certificado é aceito pela maioria das universidades estrangeiras como comprovante de proficiência em LI e para fins de nivelamento.

A terceira ação foi a criação dos Núcleos de Línguas (NucLis), mantidos por investimentos do governo federal com o objetivo de preparar os alunos das IEs para a experiência internacional por meio de aulas presenciais com foco em Inglês para

Fins Acadêmicos e Específicos. Tais núcleos dependem da colaboração das universidades em ceder os especialistas em línguas para compor a coordenação e o espaço físico para seu funcionamento. Segundo levantamento feito por Abreu-e-Lima et. al. (2016), até o ano de 2016, havia 43 NuLis funcionando em universidades federais de todas as regiões do Brasil e 20 em processo de implantação.

Importa mencionar que um obstáculo, inicialmente inesperado, surgiu já na seleção de professores para os cursos presenciais de alguns NuLis, uma vez que não foi tarefa fácil encontrar pessoas que preenchessem todos os requisitos (ser aluno de cursos de graduação Letras/Inglês e alcançar nota mínima de 620 pontos no Teste TOEFL-ITP). A título de exemplo, Fabrício Ono (2016) afirma que foram necessárias inúmeras conversas e articulações para elencar todos os alunos de Letras/Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR) para conseguirem, inicialmente, uma professora do colégio de aplicação da universidade e um único aluno de Letras aptos para se tornarem professores do programa.

Essa situação não foi isolada, tendo ocorrido fato semelhante na UFES quando no início foram aceitos professores do curso de letras na equipe de professores do Nucli. Isso contribuiu para que a questão da formação do estudante de licenciatura em Letras se tornasse tema de reflexão sobre a função do Programa IsF. Com isso, a temática ganhou mais destaque, pois o programa se mostrou como uma boa oportunidade para promover uma capacitação mais ampla dos professores durante a graduação.

Assim, para melhorar a eficiência do programa diante das demandas da sociedade acadêmica foram feitas algumas modificações no rol de objetivos do Inglês sem Fronteiras presentes no art. 2º, sendo as mudanças mais expressivas as citadas a seguir:

I – promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e da RFEPCT²², e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências

²² Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

II – promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras.

Ressalta-se que os objetivos iniciais do Programa Inglês sem Fronteiras expostos anteriormente eram relacionados apenas à língua inglesa, já o inciso I da nova redação da Portaria menciona a “capacitação em diferentes idiomas” e, a partir desse momento, o Programa Inglês sem Fronteiras passa a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras (mantendo a sigla IsF). Tal ampliação visava maior fidelidade à proposta de Internacionalização, pois até então, a internacionalização presente no programa estava restrita ao ensino da língua inglesa apenas. Além disso, a inclusão das demais licenciaturas de Letras estrangeiras ao programa, como as de espanhol, italiano e francês, foi mais justa por dar oportunidade de estágio de formação profissional para os estudantes dessas outras licenciaturas.

No inciso II, a preocupação com a formação de professores de línguas estrangeiras aparece de forma taxativa como um dos principais objetivos do programa. Essa finalidade do programa coloca o Brasil em uma posição diferenciada por dar oportunidade a seus alunos de terminarem a graduação já com experiência docente (SARMENTO; FONTES; WELP, 2016), inclusive de nível superior, uma vez que os estudantes lecionam para a comunidade acadêmica das universidades. A preocupação com a qualidade da formação dos estudantes também pode ser observada na contraprestação financeira. As autoras supracitadas atentam para o fato de que o Idiomas sem Fronteiras,

[...] promove a valorização do professor de língua, pois oferece remuneração atraente por meio de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES²³) para que os professores sejam motivados a realizar um trabalho de qualidade dentro do programa (SARMENTO; FONTES; WELP, 2016, p.137)

²³ A CAPES financiou os professores de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras até junho de 2019, quando as bolsas foram cortadas. Atualmente o programa passa por um redesenho e está em vias de ser “adotado” pela ANDIFES como Rede Andifes IsF.

Sobre a experiência docente ainda na graduação, Nóvoa (2009) afirma que o debate sobre a prática pedagógica deve ser feito com base em casos concretos, e, por isso, a formação do professor deve ser centrada na prática. O autor faz uma analogia com os cursos da área da Saúde, como o de Medicina, em que se espera que o médico aprendiz ponha em prática as teorias e aprimore suas habilidades em programas de residência estudantil. Para ele, o caso do professor não é diferente pois sua formação só pode ser construída dentro da própria profissão.

Tendo em vista que o Programa IsF tem como um dos principais objetivos a formação de professores de idiomas em formação inicial e continuada voltada para a internacionalização, o dispositivo legal que o instituiu explicitou a carga horária para cada ação necessária à uma boa formação. Foi estabelecido que os alunos deveriam se dedicar ao programa durante vinte horas semanais distribuídas da seguinte forma:

- a) Cinco horas de formação pedagógica para a internacionalização, a ser conduzida pela equipe local e em parceria com o Núcleo Gestor do Programa;
- b) Doze horas de experiência profissional para internacionalização, divididas em três turmas de dez a vinte alunos cada, com atendimento de quatro horas semanais cada;
- c) Três horas de atividades de acompanhamento e suporte (*coaching*) a alunos de cursos on-line ou outras atividades indicadas pela Coordenação local, conforme orientação do Núcleo Gestor do Programa.

A alínea 'a' expressa talvez a mais importante característica do Programa no processo de formação docente, pois são nessas cinco horas por semana que são feitas as reuniões pedagógicas em que há discussão de capítulos de livros ou artigos sobre o ensino de inglês, elaboração de materiais didáticos, planejamento de aulas, escolha de métodos avaliativos, criação de novos cursos, desenvolvimento de soluções para eventuais conflitos que surgem na prática, entre outros. Portanto, são nessas reuniões que ocorrem as reflexões coletivas em prol do desenvolvimento conjunto de todos, coordenadores e professores em formação.

A respeito da importância da formação da identidade profissional através de um esforço coletivo, Nóvoa (2009) assevera que

[...] a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido*

profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2009, p. 7)

A escola é um lugar de formação de professores, pois estes estão sempre aprendendo com a prática e a reflexão constante sobre o trabalho docente, por isso, Nóvoa sugere que se transforme a experiência coletiva em conhecimento profissional. Ele enfatiza que a ideia da docência como coletivo não deve se ater apenas ao plano do conhecimento, como também ao plano da ética, pois ao longo da carreira o professor enfrentará situações diversas em ambientes marcados por diferenças culturais e conflitos de valores e, portanto, é importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os colegas.

Finda a contextualização do movimento de internacionalização que influenciou nas políticas linguísticas brasileiras, e, conseqüentemente, na criação do Programa Idiomas sem Fronteiras, no próximo capítulo, discutiremos a importância do desenvolvimento de uma perspectiva crítica e autônoma da educação na formação de professores.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA DA EDUCAÇÃO

As contribuições de filósofos e sociólogos contemporâneos acerca do desenvolvimento do pensamento crítico nos indivíduos como forma de se atingir uma sociedade mais justa e igualitária, distante da barbárie e livre das amarras das grandes corporações, fazem com que a discussão sobre o tema *Educação* esteja sempre atrelada ao conceito de emancipação e tenha caráter essencialmente político.

Um dos autores que mais se destacou com a crítica à manipulação da formação do cidadão foi Adorno, que, ao lado de Horkheimer, cunhou o termo *Indústria Cultural* o qual “expressa a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea” (ADORNO, 1995, p. 19). Segundo o autor,

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se incula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, a situação vigente. (ADORNO, 1995, p. 20)

Para explicar de forma mais clara as consequências dessa indústria cultural no âmbito local, podemos usar como exemplo a forte tendência da sociedade brasileira em defender os ideais da chamada *Meritocracia*, principalmente nas últimas décadas e com o atual governo. Em nossa cultura, somos ensinados desde a infância que só o trabalho duro traz dignidade e que basta o esforço próprio para se vencer na vida. Não é incomum vermos notícias motivadoras sobre indivíduos que superaram a pobreza extrema e atingiram um certo grau de sucesso, mesmo que mínimo, após grandes sacrifícios pessoais. Geralmente, essas notícias são acompanhadas de comentários como “*Quem quer, dá um jeito. Quem não quer, arruma uma desculpa*”. Em um país que possui mais de 208 milhões de habitantes, dos quais 25,3% vivem abaixo da linha da extrema pobreza, como apontam os últimos dados do IBGE (2019), usar um número mínimo de exceções dignas de contos heroicos para justificar o fracasso dos demais é, além de cruel e injusto, incoerente e inconsequente, pois endossa a inércia do governo na criação de políticas públicas. Afinal, políticas públicas não devem ser baseadas nas exceções, mas na regra, e a regra aponta que sem as condições mínimas necessárias para se viver dignamente o sujeito não tem muitas chances de desenvolver todas as suas potencialidades.

Não digo que tais pensamentos não têm suas verdades, e que não existe a questão do mérito, mas eles não levam em consideração as disparidades de oportunidades que assolam uma sociedade tão desigual como a nossa. Esses pensamentos fazem parte de uma cultura própria e colocam a população em um estado de conformismo muito confortável para o sistema capitalista, reforçando-o como um mecanismo de manipulação das massas.

É para quebrar o mecanismo de manipulação da indústria cultural que Adorno defende uma educação emancipadora. Em suas palavras,

[...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Desta forma, para o autor, o principal objetivo da educação é a emancipação do indivíduo, pois a educação pode ser um forte instrumento político de manipulação e manutenção do *status quo*, caso não consiga possibilitar a autonomia dos cidadãos (ADORNO, 1995). Por autonomia, entendemos a capacidade da pessoa de refletir sobre as coisas e de fazer suas próprias escolhas, assumindo um compromisso com a própria liberdade (KANT, 1785), assim, emancipar significa criar condições para que o sujeito construa sua autonomia para viver livremente, contestar o *status quo* e desenvolver suas potencialidades livre das imposições dos projetos universais políticos de dominação e poder.

Assim, é necessário que a escola faça uma autocrítica analisando seu desempenho ao longo da história, avaliando como ela assume seu papel de formadora de cidadãos, uma vez que

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro que devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes [...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (GIROUX, 2003, p.4)

A visão crítica e reflexiva da escola é importante para que ela não se assemelhe a uma mera fábrica pautada em modelos formais de ensino que tem o intuito de gerar

alunos objetos e acríticos para a sociedade ao redor, pois, dessa forma, estará apenas atuando como reprodutora do sistema vigente. A escola deve, portanto, fugir dos padrões estabelecidos, facilitar e incentivar o desenvolvimento da subjetividade dos alunos, produzindo neles uma consciência verdadeira e capaz de refletir sobre a situação social em que estão inseridos (ADORNO, 1995).

Sendo os professores os principais agentes operadores da educação em um país, qualquer conceito sobre educação emancipadora deve, portanto, considerar o papel do professor e seu processo de formação docente. Nesse sentido, Giroux (2003) nos apresenta a figura do professor como intelectual transformador necessário para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica da aprendizagem, cuja função social “é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atreladas às questões de poder e controle” (GIROUX, 2003, p.4). Segundo o autor, apesar do atual cenário político e ideológico não ser favorável para os professores, ele se apresenta como um desafio que instiga a união e o engajamento dos professores aos debates públicos e à autocrítica “necessária à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização” (GIROUX, 2003, p.1).

A ideia do professor intelectual transformador parte do pressuposto de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento, ou seja, toda prática humana é pensada de alguma forma. Assim, podemos enxergar o professor como um profissional reflexivo por natureza, à medida que está constantemente refletindo sobre sua prática docente. Isso é importante para enfraquecer a ideia – ainda bastante difundida – de que o professor é apenas um instrutor apto a transmitir conhecimentos sobre determinados assuntos, e fortalecer o entendimento de que o professor é uma pessoa livre e reflexiva, com capacidade de articulações críticas acerca do mundo e com potencial para fazer política e transformar seu entorno.

Todo professor, no exercício de suas funções, está exposto a situações aleatórias não previstas, justamente por lidar diretamente com seres humanos distintos. Estas situações requerem certas competências do docente, como discernimento, senso crítico, julgamento e tomada de decisões a todo momento, para as quais a autonomia é imprescindível. Ademais, Leffa ainda destaca que existe uma conexão entre a emancipação do professor e a construção da autonomia do aluno, pois o professor “que guia sua ação não pelo que os teóricos dizem que ele deve

fazer, mas por sua própria reflexão e pesquisa”, cria um campo fértil para que a autonomia do aluno possa emergir “com base até no exemplo dado pelo professor, que ao adquirir voz habilita-se também a dar voz ao aluno.” (LEFFA, 2012, p.401)

Portanto, existe uma urgência de se pensar a educação com foco na formação dos professores, e, assim, Giroux enfatiza a necessidade de elaboração de teorias acerca da crise da educação com o fim de subsidiar alternativas para essa formação. Ele aponta que

[...] o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muita a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual (GIROUX, 2003, p. 1).

Um exemplo atual e polêmico que evidencia o interesse em desestabilizar e diminuir a importância do profissional da educação pode ser visto na popularização do Programa Escola sem Partido a partir de 2015, que influenciou na criação de projetos de lei que cerceiam a liberdade dos professores de ensinar, reduzindo os profissionais da educação a meros repetidores de cartilhas pré-selecionadas com conteúdo estabelecido por critérios formais e acríticos. Essa ideia expressa bem o que Giroux pretendia ao dizer que

[...] é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos de satisfaçam objetivos pedagógicos específicos [...] (GIROUX, 2003, p.1-2)

A burocracia escolar está relacionada ao que o autor chama de “pedagogias de gerenciamento”, que consiste na padronização e divisão dos conhecimentos de forma que sejam mais facilmente consumidos, a fim de transformar as escolas em fábricas que possam produzir o maior número de estudantes possível, sendo o professor o ator da implementação dos padrões desejados pelas agências de poder.

Esse sistema parte da premissa de que as particularidades dos alunos como talento, cultura, histórico socioeconômico e demais experiências não são relevantes dentro da sala de aula e de que o professor deve ter seu comportamento controlado e direcionado para o cumprimento do currículo. Nesse sentido, é importante lembrar que uma das contribuições mais importantes do nosso Patrono na Educação, o

educador Paulo Freire, era justamente a luta contra esse tradicional sistema de ensino padrão, que não leva em consideração a subjetividade dos seres humanos envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. Freire (2011) defende que o papel do educador não é transmitir conhecimentos, porque isso parte da premissa de que os alunos são apenas receptáculos de conteúdo e que o professor é o fornecedor de tais conteúdos, sendo que, na realidade, a relação professor-aluno é uma constante troca de conhecimentos mútua e que a atividade do professor deve ser crítica e reflexiva para se apropriar das experiências nas salas de aula de forma a se encontrar em constante processo de formação.

O professor como intelectual transformador é, então, um indivíduo que se constrói constantemente enquanto estiver na prática educacional e que deve ter a consciência de que pode promover mudanças sociais através do apoio na formação de cidadãos reflexivos e ativos na sociedade.

3.1. Professor ou instrutor de inglês?

Como defendi acima, uma das maiores ameaças para os professores e futuros profissionais da educação é a popularização de “ideologias instrumentalistas que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e, também para a pedagogia em sala de aula” (GIROUX, 2016, p. 2).

O professor de inglês, em especial, já é comumente associado a uma imagem de instrutor da língua. Isto ocorre em parte pela visão popular da língua como um simples instrumento de comunicação, em que há apenas sistemas gramaticais e lexicais traduzíveis a serem relacionados e assimilados pelos aprendizes; e em parte pelo senso comum que as pessoas têm de que para ser professor de inglês, basta ser fluente na língua. A consequência deste segundo é facilmente observável nas escolas de idiomas que contratam professores que não cursaram licenciatura em Letras, apenas exigindo a fluência e a experiência vivida em algum país falante nativo de língua inglesa.

O estereótipo do professor de inglês instrutor vai de encontro ao que se pretende com as licenciaturas em letras, que formam professores para atuarem no ensino básico regular, e que, ao menos no papel, prioriza uma formação pedagógica

mais completa, humana e reflexiva, como podemos ver no PARECER CES 492/2001, que apresenta as diretrizes para o curso de Letras-Inglês:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (p.30)

Compreende-se, portanto, que o que se espera de um professor formado em Letras-Inglês não é apenas um profissional com notório saber sobre a língua, sua estrutura e suas regras, mas alguém que tenha senso crítico para perceber a importância do papel da cultura na aprendizagem de uma língua e de sua responsabilidade social enquanto educador. O excerto ainda enfatiza a importância de o profissional de letras ter consciência de que sua formação é um processo contínuo, autônomo e permanente, o que combina com a teoria de emancipação do professor abordada anteriormente.

Ainda sobre a formação dos professores de línguas, importa mencionar as contribuições de Marilda Cavalcanti (2013), que defende a visão de uma educação linguística ampliada, ou seja, que leve à discussão não apenas o conhecimento sobre a língua alvo de ensino, mas também os conhecimentos de outros campos de estudos, como a sociologia e a antropologia. De acordo com a autora,

Uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e sua produção linguística (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Como professora de inglês que já teve experiências em diferentes tipos de salas de aula, como salas de curso de línguas, do programa Idiomas sem Fronteiras, e, também, de escola regular, me sinto na obrigação de admitir a veracidade da afirmação. A percepção crítica da língua e o senso de responsabilidade social enquanto educadora não é um caminho simples pois requer reflexão constante, esforço extra para adaptar materiais didáticos para abordar temas importantes da

realidade local, preocupação com a autoestima dos alunos enquanto aprendizes de língua estrangeira e com o progresso linguístico deles, coragem para interferir em questões polêmicas e se posicionar diante de injustiças, e perseverança para continuar tentando fazer o que acha ideal em um sistema que não valoriza esse esforço, e muitas vezes, até recrimina qualquer tentativa de desvio da prática tradicional de ensino.

Soma-se a isso a questão da falta de tempo para se trabalhar qualquer coisa além do conteúdo programático, já que aulas de inglês no ensino regular costumam variar de 1 a 2 aulas por semana com duração de 50 minutos cada, para grupos que variam geralmente de 20 a 40 alunos. E, ainda, a falta de instrução para a produção de materiais didáticos nos próprios cursos de formação de professores, como se a licenciatura em Letras-Inglês não contemplasse a mera possibilidade de existir a figura do professor-autor, reservando a ele apenas o papel de consumidor e aplicador de produtos de terceiros.

Ante essas dificuldades, é inegável reconhecer que é bem mais fácil e confortável para o professor de inglês se ater apenas aos aspectos linguísticos da língua alvo na sala de aula, usando os livros adotados, passando as atividades já prontas e aplicando os testes pré-determinados, mesmo que por vezes possa levar alguma atividade extra, como músicas, por exemplo. Improvisar e debater temas de cunho social – por mais necessários que possam ser em determinadas situações localizadas entre os próprios alunos – não é bem visto ou querido, sendo exigência apenas o cumprimento do currículo pré-estabelecido com metas de páginas de livros por dia, independente da eficácia destes.

Então, em um sistema que tenta silenciar as vozes dos professores para que sejam repetidores de regras, é imprescindível uma formação linguística com interfaces com outras áreas das ciências humanas nos cursos de licenciatura para formar professores para atuarem no ensino formal, seja o ensino básico, técnico ou superior preparados para os desafios da sociedade atual.

Não obstante, quando o assunto envolve professores de inglês, não podemos deixar de falar do papel dessa língua em particular. De acordo com Finardi (2014), o inglês é a língua mais falada no mundo e a língua estrangeira mais falada no Brasil, sendo ela a língua internacional utilizada para acessar e difundir conteúdos por meio de publicações e tecnologias, como a internet. Portanto, ela perpassa as mais

variadas culturas e o mundo atual necessita de professores com sensibilidade suficiente em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística, e que se atentem para o fato de que “no aprendizado de línguas estrangeiras, há também um apagamento das ditas “variedades” em favor da língua padrão”(CAVALCANTI, 2013), sem se esquecer que a “língua ‘padrão’ é um construto ideológico [que] acomoda considerável hibridização” (CANAGARAJAH, 2013).

O professor de inglês e o professor formador de professores de inglês lidam com uma língua que atingiu o status de língua franca, e que conserva características tanto globais quanto coloniais. “Agora, mais do que nunca, os linguistas aplicados estão conscientes do papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento” (KUMARAVADIVELU, 2013, p.135). Para expressar em números, Rajagopalan destaca que

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (RAJAGOPALAN, 2005, p.149).

No caso do Brasil especificamente e conforme descrito anteriormente em Finardi e França (2016), corremos o risco de não produzirmos impacto com nossas pesquisas por não publicarmos em inglês. A hegemonia da língua inglesa em relação à quantidade de falantes no mundo é incontestável para qualquer observador atento, no entanto, Mignolo afirma que “o problema não é tanto o número de falantes, mas sim o poder hegemônico de línguas coloniais no domínio do conhecimento, na produção intelectual e nas culturas da academia” (MIGNOLO, 1998, p.41, *apud* KUMARAVADIVELU, 2013). Isto porque, “[...] a pesquisa não é um exercício acadêmico inocente ou distante, mas uma atividade que tem interesses em jogo e que ocorre dentro de um conjunto de condições políticas e sociais” (SMITH, 1999, p. 5, tradução nossa).

De tal forma, o professor de inglês carrega uma responsabilidade muito além do que se pode imaginar à primeira vista, pois ele é, na maioria das vezes, o único mediador da língua inglesa, enquanto instrumento político, entre os alunos e os interesses do sistema. Assim,

Devemos nos esforçar para que nós, como professores, ensinemos o inglês para que os alunos dominem a língua e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica muitas vezes fantasiada que o acompanha. [...] O encanto exagerado, não temperado por uma boa dose de realismo e praticidade, corre o perigo de gerar uma espécie de alienação e distanciamento das pessoas em relação a outras prioridades, por exemplo, os interesses nacionais.” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 159)

Nesse sentido, me alinho ao pensamento do autor ao concluir que o grande desafio do professor de inglês é ajudar os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela (RAJAGOPALAN, 2005).

3.2. O professor de inglês para fins específicos

Considerando que a presente pesquisa investiga o impacto do Programa Idiomas sem Fronteiras na formação de professores de inglês, e que uma das características mais marcantes do programa é o foco no ensino de Inglês para propósitos Específicos (IPE) e Acadêmicos (IPA), se faz necessário discutir algumas características dessa abordagem, que, muitas vezes, não é contemplada nas licenciaturas de Letras-Inglês.

Como mencionado anteriormente, a língua inglesa impera como o idioma da divulgação do conhecimento, da internet, do mercado internacional, da cultura, e, com isso, tornou-se uma ferramenta de grande poder no mundo globalizado. O ritmo acelerado e predador da vida na modernidade que restringe, não só o tempo das pessoas, mas também o dinheiro, faz com que cresça a demanda por cursos de inglês adaptados a propósitos específicos, trazendo, assim, a necessidade de criação de cursos mais práticos, com metas mais definidas e com um bom custo benefício.

Nesse ínterim, segundo Hutchinson e Waters (1991), começaram a surgir também novas ideias no estudo da linguagem. Os novos estudos deslocaram o foco das características formais da língua, ou seja, as regras gramaticais, que eram o principal objetivo da linguística tradicional, para investigar as formas com que a língua é realmente utilizada na comunicação real. Nesse estudo, foi descoberto – além de outras coisas – que a forma com que falamos e escrevemos varia de um contexto para o outro, e varia de formas diferentes, como pode ser observado, por exemplo, nas diferenças entre o inglês voltado para a área comercial e o inglês voltado para a área da engenharia. Assim, compreende-se que “Se a linguagem varia de uma situação de uso para outra, deveria ser possível determinar as características de situações

específicas e, então, fazer dessas características a base do curso dos alunos²⁴ (HUTCHINSON; WATERS, 1991, p. 7, tradução nossa). Nesse sentido,

[...] pensar em cursos que possam considerar as características dos diferentes contextos de uso da LI, bem como limitações de tempo e de investimentos financeiros é um dos principais objetivos de cursos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE). Cada contexto possui especificidades que precisam ser consideradas e, por conseguinte, uma análise criteriosa e contínua de necessidades e interesses dos aprendizes, análise da situação-alvo, análise de registros, análise retórica discursiva com foco em gêneros e subgêneros (esta última com contribuição seminal e significativa de SWALES, 1990) precisam ocorrer, a fim de que um curso possa ser desenvolvido para ir ao encontro das expectativas e necessidades dos aprendizes. (DELLA-ROSA; KAWACHI-FURLAN; AUGUSTO-NAVARRO, 2016, p.1)

Dessa forma, apesar do IPE ter a preocupação com a aprendizagem de línguas, assim como as outras formas de ensino de línguas, sua abordagem difere dos demais métodos de ensino de inglês uma vez que ele não dá foco a ‘como’ a língua é ensinada, mas sim a ‘o que’ da língua está sendo ensinado, como pode-se inferir da máxima que rege o ensino de IPE “Me diga para o que você precisa do inglês que eu te digo qual inglês você necessita” (HUTCHINSON; WATERS, 1991). Dessa forma, a abordagem do IPE é centrada no aluno; a forma com que os cursos são preparados e o que se exige do professor são bastante distintos do que se observa nas outras formas de ensino.

De acordo com Javid (2016), o IPE é um ramo bastante flexível e que foi definido de formas diferentes por diferentes autores, como podemos ver a seguir

Robinson (1980) afirmou que IPE é o ensino de inglês para os alunos que têm objetivos e propósitos específicos, que podem ser profissionais, acadêmicos, científicos, e etc. Mackay e Mountford (1978, p. 2) definiram como o ensino de inglês para “fins claramente utilitários”. Ambas as definições indicam claramente que o IPE não se limita a qualquer campo específico, disciplina ou profissão e tem uma área de ação mais ampla. [...] Hadley (2006, p. 3) diz que “a chave para ensinar a IPE é focar no “E” para específico. O IPE pode ser diferenciado do Inglês geral pela sua preocupação com a linguagem e prática especializadas”. Essa palavra “especial” pode se referir a necessidades específicas dos alunos ou de uma linguagem específica²⁵ (JAVID, 2016, p. 18, tradução nossa).

²⁴ “If language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners’ course”.

²⁵ Robinson (1980) has stated that ESP is the teaching of English to the students who have specific objectives and purposes which might be professional, academic, scientific etc. Mackay and Mountford (1978, p. 2) have defined it as the teaching of English for “clearly utilitarian purposes”. Both these definitions clearly indicate that ESP is not confined to any specific field, discipline or profession and has a broader area of action. [...] Hadley (2006, p. 3) [affirms] that “the key to teaching ESP is to focus on the “S” for specific. ESP can be differentiated from general ELT by its concern with specialized language and practice”. This word “special” might refer to specific needs of the learners or specific language.

Assim, vemos que o IPE não está necessariamente vinculado a alguma área específica, nem mesmo é direcionado a grupos específicos de alunos, não sendo restrito a determinadas faixas etárias ou a tipos de habilidades. O IPE pode ser visto apenas como uma abordagem de ensino de línguas em que todas as decisões em relação ao método ou conteúdo são baseadas nos motivos do aluno para se aprender a língua (HUTCHINSON; WATERS, 1991).

O IPE se desenvolve em diferentes velocidades em diferentes países, e, apesar de não se restringir a um grupo específico de alunos, seja relacionado à área de atuação ou mesmo à faixa etária, o setor que mais influenciou no desenvolvimento do IPE a nível mundial foi a área de ciências e tecnologias, que são exploradas no âmbito do ensino superior quase que exclusivamente, e que requerem habilidades linguísticas específicas dos alunos desse nível em particular, ou seja, adultos envolvidos com a vida acadêmica. Assim, o Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA) foi tomando força como uma subcategoria do IPE.

Ocorre que no tópico voltado para as políticas linguísticas adotadas no Brasil no capítulo anterior, discutimos que o ensino de inglês na educação básica sempre deu ênfase ao desenvolvimento da habilidade de compreensão através da leitura, o que configura a visão do inglês como língua estrangeira por focar apenas na absorção do conteúdo estrangeiro. No entanto, Della-Rosa et. al. (2016) atentam para o fato de que

Atualmente, a demanda de pesquisadores inclui as habilidades de produção, como a fala e a escrita. Tais habilidades são essenciais para que esses pesquisadores participem ativamente do processo de internacionalização das universidades, seja compartilhando seus trabalhos (artigos publicados ou apresentações em congressos), participando de programas de intercâmbio ou recebendo pesquisadores estrangeiros. (DELLA-ROSA; KAWACHI-FURLAN; AUGUSTO-NAVARRO, 2016, p.2)

A habilidade de leitura de textos em inglês é imprescindível para a formação de alunos do ensino superior, para que eles possam ter acesso à ciência produzida em outros países, mas não é suficiente para o propósito da internacionalização, que requer que o Inglês seja encarado como Língua Internacional para que haja trocas de conhecimentos efetivas de forma ativa e não simplesmente passiva.

Outro fator que também contribuiu para a ascensão do IPE nos últimos tempos foram os novos desenvolvimentos na área da psicologia educacional que enfatizou o quanto importante é a atitude dos aprendizes em relação à aprendizagem (RODGERS,

1968, *apud* HUTCHINSON; WATERS, 1991). Segundo Hutchinson e Waters, “o pressuposto subjacente a essa abordagem era que a clara relevância do curso de inglês para suas necessidades melhoraria a motivação dos aprendizes e, assim, tornaria a aprendizagem melhor e mais rápida” (1991, p. 8. tradução nossa). Ou seja, quando se leva em consideração que os alunos têm diferentes necessidades e interesses quanto ao aprendizado, e que esses fatores influenciam diretamente na motivação para aprender, resta claro que um ensino de inglês voltado às particularidades dos alunos pode resultar numa maior eficácia no processo de aprendizagem. Todas essas ideias influenciaram naturalmente o desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos de alunos.

Apesar de não ser uma disciplina amplamente presente nas licenciaturas das universidades brasileiras, o histórico de IPE no Brasil não é recente, tendo começado a se instaurar no país a partir da década de 70 em decorrência do desenvolvimento do “*ESP Project*” (Projeto de Inglês para Fins Específicos). Tal projeto foi motivado pelo interesse de especialistas do programa de mestrado em Linguística Aplicada da PUC-SP em desenvolver cursos de inglês que atendessem as necessidades de áreas específicas do conhecimento, e,

De acordo com Celani *et al.* (1988), a pressão de outros departamentos por cursos com essa característica demandava a organização e oferta de cursos de IPE, o que motivou a então coordenadora do curso de mestrado em LA da PUC a desenvolver um projeto em nível nacional com financiamento do Ministério da Educação para atender tal demanda. (CELANI *et. al.*, 1988, *apud* DELLA-ROSA, 2018, p. 31)

Della-Rosa afirma que esse projeto ajudou a criar o mito de que o Ensino de Línguas para Propósitos Específicos (ELPE), ou ensino instrumental de línguas, é uma abordagem voltada apenas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, haja vista que o projeto objetivava atender aos interesses das universidades, cuja maior demanda do momento era a compreensão de textos em língua estrangeira por parte dos acadêmicos (DELLA-ROSA, 2018). A autora afirma que

essa compreensão é equivocada uma vez que nessa metodologia de ensino é possível que o foco seja qualquer habilidade, inclusive todas concomitantemente, sendo a escolha direcionada a partir de uma análise criteriosa de interesses e necessidades. A metodologia de ELPE compreende a língua como sendo fundamental para a interação e comunicação. Seu objetivo é, a partir da análise de interesses e necessidades, focar em aspectos linguísticos necessários para a compreensão do contexto-alvo, sem basear seu ensino na gramática explícita e estrutural, sendo suas características principais consonantes às características da Abordagem Comunicativa, sendo o ELPE,

portanto, uma das metodologias de ensino advindas da AC. (DELLA-ROSA, 2018, p. 31-32)

Dessa forma, compreende-se a necessidade do uso da abordagem de IPE no âmbito de um programa como o IsF, que é voltado para as universidades, tendo em vista que a comunidade acadêmica demanda conhecimentos específicos de língua estrangeira nas mais variadas áreas de conhecimento, o que não se consegue através de cursos de inglês geral. Ainda, como o objetivo do IsF é preparar os estudantes para participarem do processo de internacionalização do ensino superior, vários cursos do Programa focam no ensino específico de Inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA). (KAWACHI-FURLAN; KAWACHI, no prelo).

Ante às particularidades expostas em relação ao ensino de IPE, podemos afirmar que as competências relacionadas à autonomia do professor elencadas anteriormente neste capítulo são ainda mais cruciais, já que a abordagem para fins específicos estabelece a delimitação do objeto de aprendizagem a partir da análise das necessidades do aprendiz (FONTANA, 2008). Assim, os professores de IPE precisam estar preparados e atentos à proposta, que requer do professor flexibilidade e habilidades para se pensar no que deve ser ensinado, a metodologia aplicada e os materiais didáticos a serem utilizados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, inicio a análise dos dados da pesquisa seguindo o percurso metodológico apresentado no início desta dissertação. Como já mencionado no Capítulo 1, todos os participantes da pesquisa são professores que atuaram no Programa Idiomas sem Fronteiras, mais precisamente no NuLi UFES. Inicialmente, todos os professores foram convidados a responder o formulário online, e destes, foram selecionados aqueles que apresentavam as características desejáveis para participar da pesquisa, quais sejam: ter sido alunos da graduação em Letras-Ingês da UFES durante o período de residência no IsF; ter participado de reuniões pedagógicas; e ter experiência em sala de aula inferior a 3 anos. Assim, chegamos a um grupo de 10 participantes cujo perfil estava adequado à fase 2 da geração de dados e, – que consistiu em entrevistas individuais com os participantes e que foram gravadas e transcritas – para posterior análise. No entanto, serão analisadas as entrevistas de apenas 9 dos 10 participantes, haja vista que devido à incompatibilidade de horários entre a pesquisadora e umas das participantes, não foi possível realizar a entrevista com esta. Importa mencionar que os excertos apresentados foram adaptados e segmentados para melhor compreensão, mas a transcrição completa encontra-se disponível para conferência (APÊNDICE B).

Este capítulo está organizado de acordo com categorias que emergiram dos dados gerados, a saber: a percepção dos professores em formação do IsF sobre Internacionalização; a perspectiva dos professores em formação sobre a língua inglesa; o momento de ruptura da visão sobre a língua inglesa; e a formação pedagógica e a construção da identidade da equipe IsF.

4.1. Percepção dos professores em formação do IsF sobre “Internacionalização”

Mencionamos em capítulo anterior que o Programa Idiomas sem Fronteiras é uma ação que faz parte da política linguística de internacionalização das universidades brasileiras, ou seja, o caráter internacional do programa é de suma importância e afeta diretamente as atividades desenvolvidas no âmbito dos NuLis. Portanto, julguei essencial saber o que os participantes entendem por internacionalização, haja vista que suas práticas devem se voltar para tal

característica. Além disso, entendo que o termo possibilita uma ampla variedade de interpretações.

Para não causar um possível desconforto e/ou constrangimento aos participantes diante de uma pergunta de caráter inquisidor e conceitual – afinal, o objetivo desta pesquisa não é avaliar o professor em formação, mas tão somente analisar suas percepções – optei por fazer a seguinte pergunta: *“Para você, qual é o papel do IsF no processo de internacionalização?”*. Pretendia, assim, deixá-los livres e relaxados para responderem de forma pessoal, imaginando que eventualmente surgiria em suas falas o que entendem por internacionalização, e ainda, a importância que acreditam que o programa tem nesse processo.

Inicialmente, podemos observar que houve uma tentativa superficial de conceituação direta do termo por parte de apenas 1 dos 9 participantes das entrevistas:

Diego: “[...] eu acredito que internacionalização são várias coisas, uma dessas coisas seria esse intercâmbio de ideias que você tem não apenas no seu convívio, no caso aqui na UFES, mas também para outras universidades. Não apenas fora do Brasil [...] pensado também fora do estado ou fora do país também. Então, esse intercâmbio que nós temos daqui para lá, tanto para os EUA quanto para os outros países eu acho que é essa ponte que nós temos com o IsF e com a Internacionalização”.

Diego relaciona internacionalização com intercâmbio de conhecimentos, uma confusão conceitual comum que será explanada mais adiante neste tópico. No entanto, o participante vai além ao dizer que a internacionalização está presente também nas trocas de conhecimento entre universidades de estados dentro do Brasil, o que configura uma associação um tanto quanto inusitada para um termo que remete ao vocábulo “internacional”, que, por definição, remete à relação comum entre duas ou mais nações, e não à relações internas. Tal resposta, ou mesmo a falta de menção ao termo nas respostas dos demais entrevistados, pode indicar tanto uma formulação não adequada da pergunta, quanto uma verdadeira dificuldade dos entrevistados em expressar seu entendimento sobre o conceito. Esta segunda hipótese parece corresponder ao caso dos excertos de outros dois participantes:

Amanda: “Nossa, essa é pergunta de ENEM. Então, como é uma pergunta muito geral assim, acho que ninguém, talvez as coordenadoras, a presidente do programa daria uma resposta bem bonita, mas como professora eu entendo que, vou falar do contexto da UFES, que é onde trabalho. Entendo que pra UFES e pra algumas outras universidades é muito importante sim, porque às vezes é a única oportunidade que os alunos têm de ter contato com a língua, porque, querendo ou não, é a língua mais importante e requisitada na academia. Se a gente tem que apresentar um trabalho tem que ter inglês; a gente tem que escrever um artigo pensando em inglês; abstract; se a gente não sabe nenhuma outra língua e a gente está em qualquer lugar,

a gente tem que falar inglês. Então eu acho que o IsF tem um papel muito grande na internacionalização das universidades - da UFES em especial e muitos alunos nem sabem da existência dele. Então eu acho que o que a gente estuda e o que a gente faz na sala é o começo.

Mayara: "Eu acho que jogam conceitos e não dão explicações pras pessoas, e aí fica todo mundo perdido. E aí vem "Internacional", Internacional em inglês, então vamos fazer curso de inglês então né".

Nota-se que Amanda se sentiu intimidada com a pergunta, mesmo ela tendo um teor pessoal, e considerou que não tem conhecimento suficiente para responder à pergunta da forma que julga apropriada, mas entende que o programa tem grande importância por ser uma das únicas oportunidades que os alunos têm para estudar inglês – que julga ser a língua mais importante da academia. Mayara, por sua vez, aponta insatisfação com a forma que o conteúdo é passado para os professores em formação, de forma a justificar que não tem tanta certeza sobre como responder à pergunta. Além de indicar insuficiência de informação/instrução acerca do tema “internacionalização”, ela ainda faz uma crítica velada ao fato de a palavra “internacional” ser majoritariamente associada à língua inglesa. As respostas dos participantes que apresento a seguir, assim como a da Amanda acima, corroboram essa crítica da Mayara:

Bernardo: "[...] eu lembro que quando eu me inscrevi para o programa, eu não tinha muita noção do que o Idiomas sem Fronteiras significava. Principalmente nesse âmbito de Internacionalização [...] sempre trabalhamos com os americanos, com os ETAs que vinham para a UFES, e eu vejo também essa questão do TOEFL né, o fato do programa oferecer o TOEFL para os alunos, porque [...] o TOEFL é um dos principais exames de proficiência [de inglês] no mundo, é aceito por diversas universidades lá fora [...] eu vejo o Idiomas sem Fronteiras como um meio forte de se internacionalizar, pensando nesse intercâmbio de alunos que vão pra fora, de americanos que vêm para a universidade".

Pedro: "[...] como a gente produz muito material, tem contato com muito material em inglês, pra quem quer fazer um mestrado, quer fazer uma pós, eu acho que é sensacional [...] quando você tem essa base da língua, você tem a oportunidade de praticar dentro da própria universidade, vai ser benéfico pra todo mundo, pra quem quer estudar, pra quem quer [...] vamos supor, vou fazer um TCC e fazer com uma base em inglês ajuda muito nessa questão dessa internacionalização. [...] quando o aluno consegue uma bolsa no exterior pro mestrado, pro doutorado, ou quando vem o pessoal de fora, a questão de se comunicar [...] cumprir o propósito ali usando a língua".

Ressaltamos que em momento algum a pergunta menciona o idioma inglês, mas os professores Bernardo, Pedro e Amanda associaram os conceitos de internacionalização e do Idiomas sem Fronteiras à língua inglesa. Já destacamos que o inglês é reconhecido como a língua internacional do mundo, mas lembramos que o Idiomas sem Fronteiras é um programa que envolve diversas línguas, não apenas o inglês, e que essa tendência a associar tudo de caráter internacional ao inglês tem

relação direta com o *status* hegemônico da língua nos meios da comunicação, tecnologia, política e economia.

Outros pontos foram levantados sobre a importância do Programa Idiomas sem Fronteiras na UFES, como pode ser visto a seguir:

Mayara: [...] é a única base que eles têm aqui [...] o que a UFES faz pra promover isso? Tem um almoçozinho dos países, agora tem com menos frequência. Aí tem uma vez por mês um almoço lá com um país.

Isabela: [...] num nível mais local [...] eu acho que o IsF trouxe pros alunos [...] um conforto, vamos dizer assim, em relação à língua, em relação ao acesso. Porque muitos alunos, especialmente os iniciantes no inglês, vinham com isso “ah eu tenho que ler um artigo, eu tenho que ler um artigo em inglês”, assim, você tá no meio de uma graduação, não é nem uma pós-graduação, que você tem que ler um artigo em inglês pra você conseguir ver o que que é que o professor tá querendo, ou entender uma matéria, ou até produzir alguma coisa, alguma atividade para aquela matéria, ou pra sua pesquisa, e era uma barreira isso, né [...].

Mayara afirma que o IsF é a única ligação que os estudantes da UFES têm com a internacionalização, pois afirma que fora o programa, a universidade diz promover a internacionalização através de almoços temáticos²⁶, e ela indica que considera isso insuficiente. No mesmo sentido, Isabela, que também associou o programa ao ensino exclusivo de inglês, diz que o IsF trouxe acessibilidade para os alunos que necessitavam de conhecimentos da língua inglesa para poderem se desenvolver academicamente, até mesmo durante a graduação, o que evidencia que o conhecimento linguístico de uma língua estrangeira não é necessário apenas para aqueles que desejam viajar para o exterior, mas que se tornou essencial para a uma formação inicial mais completa.

O próximo participante atentou para um ponto distinto, que, de certa forma, destoa da opinião dos demais em sua resposta:

Danilo: O processo de internacionalização, é um processo um pouco sem fim. O começo dele tá no ensino básico e é reconhecidamente defasado, então a gente deveria ser mais uma parte do processo. Nós deveríamos pegar as pessoas que já têm uma base em inglês e ensiná-las a usar esse inglês academicamente [...] Pegar a base que já existe, porque afinal, quem passou pelo ensino básico tem anos de estudo de inglês, e pegar isso pra fomentar uma possível troca de conhecimento, uma recepção e envio de profissionais lidando com outras línguas. Mas [...] como foi constatado nos relatórios de nivelamento a partir do TOEFL, não é esse onde nós temos uma boa massa formada pra trabalhar e mudar isso, e transformar em pessoas que conseguem usar o inglês academicamente [...] nosso trabalho teve que se voltar pra uma parte mais básica, pra uma parte que não chegou aqui pronta.

²⁶ A SRI, Secretaria de Relações Internacionais da UFES, promoveu uma ação com visas à internacionalização chamada Dia Internacional, que a cada edição promovia a cultura de algum país.

Enquanto a maioria dos participantes da pesquisa elogia o fato do IsF servir de suporte para os estudantes que não tiveram oportunidade de atingir a fluência em língua estrangeira antes de ingressar na universidade, ou nos primeiros anos da graduação, Danilo entende que o objetivo do IsF, enquanto programa voltado à Internacionalização, não é cumprido devido à condição deficitária do ensino de língua estrangeira no ensino básico. Ele entende que o Programa deveria especializar a fluência já existente dos estudantes em linguagem acadêmica, ou seja, deveria partir do pressuposto de que o aluno já é fluente em língua estrangeira, pois, em teoria, o aluno que chega na graduação já passou pelo ensino da língua durante todo o ensino básico que deveria oferecer um ensino de línguas de qualidade, e assim, ele só necessitaria de conhecimentos específicos para usar essa língua no meio acadêmico de forma adequada. A opinião de Danilo está em consonância com os objetivos principais do Idiomas sem Fronteiras:

A lógica dos cursos presenciais do Programa IsF é diferente daquela de cursos livres ou de centros de línguas, os quais procuram atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três a quatro anos de estudo. O Programa IsF tem como objetivo preparar o aluno para intercâmbio em universidades no exterior. Para tanto, a prioridade durante o processo de inscrições nacionais parte dos alunos mais proficientes aos menos proficientes (ABREU-E-LIMA; BARBOSA; BLUM; MORAES, 2016, p. 37).

Nesse sentido, Della-Rosa et. al. (2016) especificam que “as aulas presenciais do IsF visam promover o desenvolvimento da habilidade oral e escrita, bem como a sensibilização cultural para o uso da língua no âmbito acadêmico” (DELLA-ROSA et al. 2016, p.35). Desta forma, fica clara que a intenção do programa não é promover o ensino básico da língua, mas especializar e aprimorar habilidades linguísticas que já requerem um grau de fluência anterior. No entanto, a realidade apresentada foi outra e Danilo parece fazer uma crítica velada à política linguística no Brasil que não permite que o aluno chegue com certo nível de proficiência em inglês no ensino superior. Ele diz que o IsF teve que se adaptar para oferecer também o ensino básico de língua estrangeira para aqueles que não possuem um nível de conhecimento avançado. Com base na minha experiência durante os dois anos em que atuei no IsF como professora, concordo que o nível de proficiência em inglês da maioria dos alunos não é suficiente para que eles possam aproveitar a especialidade do IsF, qual seja, o ensino de IPE, e, por muitas vezes, eu tive que adaptar minhas aulas para dar foco às questões mais básicas da língua. Mas acredito que, diante do que pude observar no desenvolvimento dos meus alunos no programa, o caráter de internacionalização do programa se

manteve por ter ampliado a visão dos estudante em relação ao mundo, especialmente no âmbito acadêmico, e por ter facilitado o acesso destes ao mundo acadêmico internacional, seja através do aprimoramento da habilidade de leitura para que pudessem acessar materiais publicados em inglês, seja através do desenvolvimento de habilidades orais para se comunicarem mesmo que de forma básica em um idioma estrangeiro ou mesmo através da habilidade de escrita necessária para produzirem seus próprios *abstracts*.

Um outro olhar a respeito do programa Idiomas sem Fronteiras foi observado na resposta de Alice:

Alice: [...] eu acho que é um papel primordial, porque [...] ele tem uma responsabilidade maior de introduzir a língua para uma parcela maior. Porque de todos os programas que a gente tem de internacionalização, e aí tipo o Ciências sem Fronteiras que agora tá parado, mas também as bolsas da CAPES, bolsas sanduíche e outros tipos de programa, eu acho que acaba sendo / tem uma real internacionalização ali, só que eu acho que acaba sendo meio que pra quem já sabe a língua [...] acaba sendo um pouco, talvez elitista, que as pessoas que conseguem geralmente não precisavam daquilo pra aprender a língua, e muitas vezes não precisariam daquilo nem pra ir pra fora, pra ir pra outro programa [...] o IsF tem uma chance mais real de expandir esse conhecimento e depois abrir para que mais pessoas possam talvez acessar esses outros programas de internacionalização.

Tal participante compreende o IsF como apenas mais um dos programas voltados à internacionalização, mas afirma que o IsF tinha um caráter mais democrático, universal e acessível que os outros, pois o Ciências sem Fronteiras (quando ainda estava na ativa) e o sistema de bolsas sanduíche da CAPES, possuem um caráter elitista, por contemplarem estudantes que já possuem fluência em língua estrangeira, ou seja, uma parcela mínima da população que teve oportunidade de se desenvolver linguisticamente através de outros meios que não sejam da educação pública básica – salvo raras exceções. Assim, Alice entende que o IsF oferecia oportunidades de aprendizado para uma parcela maior e menos privilegiada de membros da comunidade acadêmica, podendo, inclusive, prepará-la para ingressar em outros programas de internacionalização.

Acho importante destacar que, ao menos durante a entrevista, a visão de Alice parece restringir o conceito de internacionalização a uma questão de mobilidade acadêmica apenas. Tal entendimento é compreensível visto que o programa IsF era inicialmente vinculado ao Programa Ciências sem Fronteiras, tendo sido criado principalmente com o propósito de preparar os alunos para a mobilidade acadêmica internacional, mas é preciso deixar claro que a mobilidade acadêmica é apenas um dos aspectos da internacionalização. Como alertei no início desta análise, o tema é

mesmo complexo e divide opiniões e concepções de acordo com o local em que é discutido – o significado de internacionalização em um lugar pode não ser o mesmo de outro local –; a minha própria visão sobre a internacionalização só era mais abrangente devido às contribuições de uma professora que pesquisa sobre internacionalização durante a graduação em Letras-Ingês, e tal conhecimento continuou a ser aprofundado em decorrência da presente pesquisa e continua em construção à medida que surgem novos artigos sobre. No entanto, se faz necessário conceituar a internacionalização de uma forma ampla para podermos discuti-la no contexto deste estudo. Dentre as diversas formas de se conceituar internacionalização, destaco o esclarecimento que Piccin e Finardi (2019) fizeram com base em Knight (1994; 2003; 2004) e De Wit (2011):

[...]a internacionalização seria o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global, seja nos objetivos, funções ou na oferta do ensino superior (KNIGHT, 2003). Antes disso, Knight (1994) já havia apresentado a definição de internacionalização enquanto um processo que integrava a dimensão internacional ao ensino/aprendizagem, à pesquisa e demais missões da universidade. Por “dimensão internacional”, Knight (1994) se referia às atividades, perspectivas e aos serviços que introduziam aspectos internacionais, interculturais e/ou globais às principais funções e objetivos da educação superior. Apesar dessa definição anterior compreender a internacionalização como processo e não como atividade com um fim em si mesma, é bastante comum a compreensão de internacionalização enquanto atividades ou instrumentos com algum teor internacional (KNIGHT, 2004; DE WIT, 2011), o que pode resultar em certos riscos e possíveis consequências indesejáveis para o processo de internacionalização das IES. (PICCIN; FINARDI, 2019, p. 316-317).

As consequências indesejáveis a que se referem as autoras no texto supracitado estão no risco de as medidas que têm por finalidade a internacionalização serem tratadas como a internacionalização em si, causando conclusões como a da participante Alice que entende a internacionalização como mobilidade estudantil a nível internacional, sendo que essas medidas são apenas meios pelos quais se pretende atingir a internacionalização, que de acordo com De Wit (2011), é “um processo para introduzir as dimensões intercultural, internacional e global ao ensino superior, a fim de melhorar seus objetivos, funções e a oferta do ensino superior; aperfeiçoando a qualidade da educação e da pesquisa” (DE WIT, 2011, p. 6) e um meio para melhorar a oferta do ensino superior e não um fim em si mesmo.

Ante o exposto, vemos que o conceito de internacionalização não parece estar claro para os participantes, seja através das suas breves manifestações conceituais, seja pela ausência de menção ao significado do termo em suas respostas. Entendo

que isso ocorre devido à complexidade do termo que remonta a um movimento que envolve inúmeras ações e possui características variadas dependendo do lugar, e, que, por sofrer influências diretas da globalização (KNIGHT, 2004), está em constante transformação. Ademais, é um tema que só recentemente começou a fazer parte da pauta de discussões das universidades (vide, por exemplo na UFES, Amorim e Finardi, 2017) e por isso talvez não esteja ainda amadurecido no imaginário dos estudantes universitários.

4.2. A perspectiva dos professores em formação sobre a língua inglesa

Conforme discutido no item anterior, parte dos participantes desta pesquisa associou o processo de internacionalização das universidades brasileiras e o programa Idiomas sem Fronteiras ao ensino específico da língua inglesa. Como tal associação já era prevista, a pergunta seguinte da entrevista objetivava saber a opinião dos entrevistados sobre “*Qual é o papel do Inglês no processo de Internacionalização?*”, para abrir uma reflexão sobre a visão que esses professores têm sobre a língua inglesa. Dou início à análise das respectivas respostas com esses três excertos:

Bernardo: “*Eu imagino que o Inglês tenha esse protagonismo por conta exatamente da procura enorme que se tem hoje em dia pelo inglês [...] por ser uma língua franca [...] e por conta do status do inglês como a língua que hoje em dia você pode se comunicar não só com nativos da língua inglesa, mas também com não nativos, utilizando a língua inglesa na maioria dos países. [...] ele [o aluno] pode fazer, por exemplo, um mestrado em inglês na Alemanha*”.

Daniilo: “*O inglês já pode ser considerado a língua franca da ciência e da informação, da tecnologia, do jornalismo. Eu não conseguiria dizer uma área onde o inglês não é a língua mais proeminente mundialmente*”.

Amanda: “*É a língua que elegeram, não sei quem não sei por qual motivo, mas elegeram como uma língua mundial internacional. Então se é a língua do momento, vai todo mundo querer aprender a língua do momento. E o IsF é a única oportunidade de graça e acadêmica que a gente tem no momento na UFES*”.

Os participantes acima compreendem o inglês como língua franca, ou seja, uma língua que independe de vínculos com as nações falantes nativas da língua, sendo utilizada por grupos multilíngues que intencionalmente a aprendem para poderem se comunicar entre si (SEIDHOFER, 2011). Nesse sentido, Bernardo acrescenta que o inglês pode ser utilizado na maioria dos países, inclusive como língua acadêmica em universidades de países que não têm o inglês como língua oficial, como é o caso da Alemanha – país que passou pelo Movimento de Internacionalização da Europa e que incentivou o uso do inglês como língua

acadêmica, como mencionado anteriormente. Já Amanda, usa o termo “língua internacional” e nos leva a entender que esse uso do inglês se dá pela tendência do momento, como uma espécie de moda que deve ser seguida por aqueles que desejam se manter atualizados e pertencentes ao mundo atual, mas não diz porquê acha que o inglês é a língua do momento.

Sobre os diferentes termos mencionados pelos participantes, quando o assunto é língua inglesa não existe uma demarcação clara a respeito dos sentidos atribuídos aos termos *língua franca* e *língua internacional*, sendo eles utilizados pela comunidade científica sem consideráveis distinções. Na concepção de Friedrich e Matsuda (2010), o termo LF comporta o termo LI como um termo *umbrella* quanto à função da língua, sendo que se considera LF o inglês como língua internacional em contextos internacionais, e o inglês como língua internacional em contextos intranacionais, como é o caso que ocorre na Índia em que o inglês é língua oficial. Na presente pesquisa, não tratamos os termos com distinção e considero que têm o mesmo sentido, pois ambos se referem a uma língua para comunicação entre falantes que possuem línguas maternas distintas.

A resposta da participante a seguir indica um possível motivo para o inglês ter sido a língua escolhida como a língua internacional ou franca:

Mayara: “É a base né, é o que todo mundo sabe. É a associação que a gente faz; é a língua global; é a língua franca – o que quiserem chamar – é a mais fácil de aprender. Não tem como, inglês é muito fácil. Gente, o que é o presente o que é o passado do inglês sabe? Você conjuga uma pessoa só. Você bota um “s” e acabou. E é muito fácil e tem acesso. Mandarim é restrito; russo é restrito, agora o inglês...”.

Mayara acredita que parte do sucesso do inglês como língua internacional tem a ver com a estrutura de fácil assimilação da língua. Em uma primeira análise superficial, quando comparado às demais línguas, vejo que o inglês realmente possui um sistema gramatical aparentemente mais simples com poucos tempos verbais, reduzida conjugação verbal quanto aos sujeitos, ausência de distinção de gênero nos artigos definidos e indefinidos, e a adoção do gênero natural para os substantivos, o que faz com que os gêneros feminino e masculino tenham relação direta com o significado, ou seja, com o gênero da coisa nomeada, sendo que todos os outros que não possuem sexo são considerados neutros. A fala da participante corrobora Cable e Baugh (2002) no que diz respeito à simplicidade estrutural da língua:

Dentro da família de idiomas indo-europeus, as línguas clássicas mais antigas - sânscrito, grego e latim - têm inflexões do substantivo, do adjetivo, do verbo, e até certo ponto, do pronome que não é mais encontrado em línguas modernas como russo, francês ou alemão. Neste processo de simplificação das inflexões, o inglês foi mais longe do que qualquer outra língua na Europa. As inflexões no substantivo foram reduzidas a um sinal do plural e à uma forma para o caso possessivo. Na medida em que a simplificação das inflexões no inglês não causa complicações em outras partes da sintaxe, a tarefa para aqueles que aprendem inglês como língua estrangeira fica mais fácil²⁷ (CABLE; BAUGH, 2002, p. 11, tradução nossa).

Como aprendiz de alemão, uma língua que ainda possui inúmeras flexões, eu não poderia deixar de concordar com os autores. Na língua alemã, os artigos, substantivos, pronomes e adjetivos são declinados; há quatro casos gramaticais (nominativo, acusativo, dativo e genitivo) que variam de acordo com a função sintática dos sujeitos; e, os gêneros das palavras são determinados gramaticalmente, não mantendo qualquer relação com o gênero natural do que elas se referem. Essas características tornam a língua mais complexa para se aprender por requerer a memorização de extensos conteúdos que não encontram relação com regras gramaticais comuns às línguas latinas. Dessa forma, podemos afirmar que a perda de inflexões ao longo da história por parte da língua inglesa tornou-a, de certo modo, mais fácil de aprender.

Outra característica linguística que facilita a assimilação do inglês tem relação com a origem variada do seu vocabulário. Apesar de o inglês ser classificado como uma língua germânica, e manter uma estrutura gramatical similar à de línguas como alemão, holandês, norueguês e etc., mais da metade do seu vocabulário provém do Latim, e, portanto, tem um vocabulário bastante parecido com o de línguas românticas como Francês, Italiano, Espanhol e Português, o que faz com que o inglês soe familiar para quem fala tanto línguas germânicas quanto línguas românticas. Na outra metade, ainda podemos encontrar palavras emprestadas de diversos outros idiomas, como os idiomas asiáticos, africanos e até mesmo de tribos brasileiras. Isso mostra a capacidade incomum do inglês de assimilar elementos externos de outras línguas, pois ao invés de criar novas palavras através da combinação dos próprios elementos

²⁷ Within the Indo-European family of languages, it happens that the oldest, classical languages—Sanskrit, Greek, and Latin—have inflections of the noun, the adjective, the verb, and to some extent the pronoun that are no longer found in modern languages such as Russian or French or German. In this process of simplifying inflections English has gone further than any other language in Europe. Inflections in the noun as spoken have been reduced to a sign of the plural and a form for the possessive case languages. To the extent that the simplification of English inflections does not cause complications elsewhere in the syntax, it makes the task easier for those learning English as a foreign language.

do inglês, como ocorre na língua alemã, o inglês tende a abrir mão dos seus próprios recursos linguísticos para pegar elementos emprestados de outras línguas (CABLE; BAUGH, 2002, p.10).

No entanto, apesar do fato de o inglês ser considerado uma língua menos complexa para se aprender, como afirmado pela participante Mayara, os autores alertam que

É importante enfatizar que nenhuma das características que estamos considerando aqui teve algo a ver com a proeminência do inglês como uma língua global. Forças etnográficas, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas e culturais [...] determinaram o status internacional do inglês, que seria o mesmo se a linguagem tivesse um léxico muito menor e oito casos flexionais para substantivos, como o indo-europeu fez. As inflexões do latim não fizeram nada para retardar sua propagação quando as legiões romanas o tornaram a linguagem do mundo que perdurou durante vários séculos²⁸ (CABLE; BAUGH, 2002, p. 9, tradução nossa)

Particularmente, acredito que a hegemonia do inglês está longe de ser determinada por apenas alguns fatores isolados. O caso do inglês é incomum pois recebeu influência de diversos fatores favoráveis à sua propagação, tanto fatores linguísticos, quanto extralinguísticos, e todos eles juntos ajudaram a construir o império do inglês como língua internacional. Nesse sentido,

Onde mais de 650 línguas artificiais falharam, o inglês foi bem-sucedido; onde muitas outras línguas naturais com poder político e econômico para resguardá-las falharam, o inglês foi bem-sucedido. Uma razão para esse domínio do inglês é sua propensão para adquirir novas identidades, seu poder de assimilação, sua adaptabilidade para "decolonização" como uma linguagem, sua manifestação em uma variedade de variedades, e acima de tudo, a sua adequação como um meio flexível para a área literária e para outros campos da criatividade entre idiomas e culturas (KACHRU, 1988, p. 8 *apud* CABLE; BAUGH, 2002, p.7, tradução nossa).

Ou seja, não podemos dizer que a simplicidade estrutural e lexical da língua diante das demais foi o fator unicamente determinante para o sucesso do inglês, pois diversas outras línguas artificiais criadas com o propósito de serem de fácil assimilação (como o Esperanto, por exemplo) não conseguiram se promover; assim como somente o poderio político e econômico também não foi suficiente para manter outras línguas numa posição hegemônica. Acredito, pois, que o sucesso do inglês é

²⁸ It is important to emphasize that none of the features that we are considering here has had anything to do with bringing about the prominence of English as a global language. The ethnographic, political, economic, technological, scientific, and cultural forces [...] have determined the international status of English, which would be the same even if the language had had a much smaller lexicon and eight inflectional cases for nouns, as Indo-European did. The inflections of Latin did nothing to slow its spread when the Roman legions made it the world language that it was for several centuries.

decorrente da soma desses fatores e da característica particular da língua inglesa em se adaptar e assimilar outras culturas, deixando bem claro o caráter de língua viva em constante transformação.

Gosto de lembrar também que, além do que já foi apontado, o fato de o inglês ser a língua mais usada em filmes, séries de TV, músicas, vídeo games e internet faz com que boa parte das pessoas estejam expostas à língua inglesa a todo momento, o que não ocorre normalmente com outras línguas. A internet, em especial, foi de suma importância para a proeminência do inglês como língua internacional, principalmente com a sua expansão a partir da década de 90, como podemos ver a seguir:

Em 2000, o inglês era a língua predominante da internet com mais da metade dos domínios virtuais hospedados nos Estados Unidos e outros três quartos dessa quantidade hospedados em países falantes nativos de inglês²⁹. (CABLE; BAUGH, 2002, p. 8, tradução nossa).

Isto é relevante pois existe o consenso de que a imersão e/ou o contato frequente com uma língua estrangeira é de extrema importância para a aquisição desta língua. Não posso, no entanto, deixar de mencionar que esse excesso de *input* de inglês no mundo é algo inocente e ocasional, pois como discutido no Capítulo 3 desta pesquisa, ele faz parte da indústria cultural que manipula os sentidos dos objetos culturais, convertendo-os estritamente em mercadorias que têm sentidos econômicos e políticos (ADORNO, 1995), contribuindo assim para a manutenção do *status quo* caracterizado pela hegemonia das potências capitalistas.

Outro ponto de destaque é quando Mayara afirma que “*todo mundo sabe*” a língua inglesa, e acredito que ela se refira ao sentido espacial de mundo, ou seja, quis dizer que é possível achar uma quantidade significativa de falantes da língua inglesa em todos os cantos do mundo, independente do país ser nativo ou não. A título de exemplificação, em alguns países onde existem tribos indígenas que possuem dialetos distintos, o inglês é a língua “neutra” utilizada para evitar possíveis conflitos resultantes da preferência de uma língua nativa sobre a outra (CABLE; BAUGH, 2002). Importa mencionar que em relação à quantidade de falantes, a língua mais falada no mundo é o Mandarim, mas isso ocorre devido à imensa população da China,

²⁹ “In 2000 English was the dominant language of the Internet, with more than half of the Internet hosts located in the United States and as many as three-fourths in the United States and other Englishspeaking countries”.

ficando o Mandarim restrito a lugares específicos e o inglês com a posição de primeira língua mais falada ao redor do mundo.

A seguir, podemos observar outro aspecto da importância do inglês no processo de internacionalização, segundo os participantes:

Danilo: “[...] o inglês permite o acesso e a divulgação de conhecimento para além dos muros das universidades, para além das fronteiras do Brasil. Então, o conhecimento atravessa. Se os nossos membros da comunidade acadêmica têm o inglês, nosso conhecimento não é restrito só à nossa cidade, ao nosso contexto. Ele pode passar, ele deve passar, ele pode chegar também além de fronteiras. [...] inclusive o nome traduz bem essa ideia, do programa”.

Alice: “O papel do inglês é muito importante, e não só por ele ser uma língua franca, mas [...] pra fazer a nossa voz ser ouvida”.

Isabela: “Eu acho que [o inglês] é importantíssimo no papel de internacionalização, porque [...] com o inglês você consegue chegar no mundo inteiro. Falando ou escrevendo em inglês você consegue expandir aquela informação e compartilhá-la de um modo que é, entre aspas, universal”.

Bruna: “[...] o inglês é uma peça chave para tudo; muitas pesquisas são feitas em inglês, então, pra você ter acesso àquele material, você precisa fazer aquela leitura em inglês. E pra você ser visto também, para as pessoas terem maior acesso ao que você faz. Acho que é uma peça central”.

Os professores Danilo, Alice, Isabela e Bruna, além de compartilharem algumas opiniões com os demais, ainda apontam que o papel do inglês na internacionalização não serve apenas para o consumo de conhecimento vindo do exterior – o que pode ser relacionado ao que chamamos de internacionalização passiva no Capítulo 2 – mas importa para exportar conhecimento gerado no Brasil para outros países, dando visibilidade para nossos pesquisadores e assumindo uma posição ativa na produção científica mundial. Isso mostra que eles têm consciência sobre o atual cenário mundial de publicações que é discutido por Della Rosa et. al. (2016) a seguir

[...] é importante discutir sobre o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência. Segundo Hyland (2006b), mais de 90% de periódicos de diferentes áreas de estudo são impressos em inglês [...] Em recente pesquisa Della Rosa (2013) constatou o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência por pesquisadores de uma instituição pública brasileira, atribuindo a ela papel fundamental para divulgação de estudos e estabelecimento de parcerias entre pesquisadores [...] Hamp-Lyons (2011) reforça essa discussão ressaltando que o papel da LI tem se tornado cada vez mais forte, o que acaba por diminuir o número de publicações em outras línguas e forçar os pesquisadores a publicar seus estudos em inglês. Em consonância com essa afirmação, Hyland (2006a) afirma que pesquisadores encontram com mais frequência referência aos seus trabalhos quando esses são publicados em LI. (DELLA-ROSA; KAWACHI-FURLAN; AUGUSTO-NAVARRO, 2016, p. 29-30).

Nota-se que a opinião dos quatro participantes está de acordo com as autoras e podemos destacar que todos indicaram a importância da produção de conhecimento

em inglês para fazer com que seus trabalhos, ou suas vozes, atravessassem as fronteiras, e isso só pode ser feito se houver o investimento do desenvolvimento das duas habilidades linguísticas de produção: a fala e a escrita, que são primordiais para se poder interagir com a comunidade internacional e participar de forma ativa no processo de internacionalização.

Acredito que essa visão dos professores participantes é essencial dentro de um projeto que tem por objetivo internacionalizar as universidades brasileiras, pois entendendo a importância da troca bilateral de conhecimentos com o mundo, eles são capazes de influenciar os alunos a enxergarem o aprendizado da língua inglesa como uma forma de expandir suas ideias e fazer suas vozes serem ouvidas para além das fronteiras – ao invés de apenas desenvolverem habilidades que os permitam absorver conteúdo externo, compreender textos escritos por estrangeiros e produzirem *abstracts*.

Ademais, o aspecto imperialista da língua inglesa foi apontado brevemente por alguns participantes, e destaco a seguinte fala para começar:

Isabela: “[...] ao mesmo tempo tem uma questão muito imperialista, o foco é muito só no inglês. Tem muita supervalorização do inglês e desvalorização das outras línguas. Então eu acho que no fim das contas é positivo essa internacionalização e essa cobrança do inglês, mas a gente tá na América do Sul, os países em volta da gente falam espanhol. Por que a gente tem que aprender inglês? Por que a gente não pode olhar pra o que a gente tem mais perto da gente? E pensar que “olha, vamos aprender o espanhol então” ou então “vamos incentivar o espanhol também”.”

Isabela aponta o protagonismo do inglês no processo de internacionalização, que acredita ser consequência de uma questão imperialista, e questiona o porquê de o espanhol não ser muito contemplado no programa, ao menos no âmbito local da UFES. Julgo pertinente este questionamento, não apenas por fazermos parte da América Latina, do Mercosul e de termos vizinhos fronteiriços falantes nativos de espanhol, mas também por saber que até pouco tempo o prognóstico para a expansão da língua espanhola no mundo era bastante otimista, como podemos inferir da seguinte afirmação:

O espanhol se expandiu para ser quase do mesmo tamanho do inglês em termos de quantidade de falantes nativos, e pode ultrapassá-lo. O espanhol está desafiando o inglês em algumas partes dos EUA, onde várias cidades têm predominantemente populações de língua espanhola. A linguagem está crescendo em importância econômica na América Latina e nos EUA. A

Espanha está ativa em se promover como o centro global de autoridade para o idioma (GRADDOL, 2006, p. 61, tradução nossa³⁰).

Ocorre que, ao menos no Brasil, o *status* do espanhol caiu nos últimos anos em decorrência da Reforma do Ensino Médio consolidada através da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Apesar de nunca ter sido dado ao espanhol a mesma importância dada ao inglês, era comum encontrar escolas que disponibilizavam o ensino desta língua, já que na lei de ensino brasileira o inglês e o espanhol eram as opções de língua estrangeira exigida na grade curricular do ensino regular, ficando a cargo das escolas escolherem qual oferecer. No entanto, com a construção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, o ensino de Língua Estrangeira Moderna passou a restringir-se à língua inglesa, colocando o espanhol e seus profissionais em situação desprivilegiada.

Outros participantes demonstraram ter consciência de que existe uma influência imperialista na preferência pelo inglês:

Bruna: *“É o centro. Apesar de ter esse fator do imperialismo, toda essa discussão do papel e dos rumos que as coisas tomam através do inglês, não tem como negar que é uma coisa central; o inglês está em todos os lugares, em todos os cursos, tanto na graduação quanto nos cursos de mestrado e doutorado”.*

Alice: *“É inegável que a maior parte do conhecimento acadêmico tá sendo publicado em inglês, então por mais que você às vezes pense no lado imperialista da questão do inglês, de ser uma língua que domina, e acaba meio que sufocando a expressão de outras línguas talvez, mas até pra você falar disso, desse papel da língua, acaba sendo meio que imprescindível que você escreva em inglês”.*

Nota-se que a consciência do caráter político na hegemonia do inglês não impede que estes participantes reconheçam a importância do ensino de inglês, porque, afinal, uma língua em comum se faz necessária para que haja troca de conhecimentos. Me alinho ao pensamento de Alice, por acreditar que até para questionar o *status* de protagonista da língua inglesa como uma língua que domina e silencia as demais precisamos utilizar o inglês como um instrumento político se quisermos que nossas vozes alcancem o maior número possível de pessoas. Nesse sentido, finalizo este tópico com a análise da seguinte resposta:

Pedro: *“Comunicação, né. A gente vê que o inglês é uma ferramenta [...] Basicamente essa questão da comunicação que conecta as pessoas, conecta mundos diferentes [...] não existe*

³⁰ “Spanish has grown to be roughly the same size as English in terms of its native-speaker base, and may overtake it. Spanish is challenging English in some parts of the USA, where a number of towns have predominantly Spanish-speaking populations. The language is growing in economic importance in both Latin America and the USA. Spain is active in promoting itself as the global centre of authority for the language”.

internacionalização sem uma língua em comum, e hoje, a língua em comum que a maioria tem é o inglês”.

A ideia de que a língua é um instrumento de comunicação é um senso comum ultrapassado e bastante criticado atualmente por uma parcela dos linguistas aplicados por ser limitadora e, particularmente, acredito que deva ser combatida não por ser uma ideia equivocada, mas incompleta por causar comodismo e ignorar fatores que causam grande impacto político, social e econômico. Nesse sentido, Bourdieu (1977) afirma que a língua não pode mais ser considerada apenas uma ferramenta de comunicação ou de conhecimento, mas deve ser vista como um instrumento de poder político, já que o campo da linguagem reflete as relações hierárquicas dentro de uma sociedade e é através dela que se exerce o poder. Assim, a visão simplista do caráter instrumental da língua ignora, por exemplo, as relações desiguais entre língua dominante e língua dominada, e as consequências de tal visão podem ser facilmente observadas na adoção de hábitos culturais de culturas hegemônicas, e nas manifestações preconceituosas em relação a outras culturas “menores”.

Enfatizo que tal fato ocorre não apenas em relação a culturas estrangeiras, mas também no âmbito nacional. Para exemplificar, até recentemente, as emissoras de TV como a Rede Globo exigiam que seus repórteres adotassem a língua “padrão” brasileira, suprimindo seus possíveis sotaques regionais. Coloco o termo “padrão” entre aspas, pois o padrão escolhido não se relaciona com a forma mais neutra (sem marcadores de comunidades específicas) ou mais utilizada no país, mas aquela comum aos grandes centros urbanos da região Sudeste do Brasil. Ademais, as novelas costumam retratar as diferenças linguísticas das culturas do país de forma quase caricata, principalmente a cultura nordestina, o que não ajuda na quebra do estereótipo da população nordestina e ainda incentiva a visão preconceituosa contra a cultura da região mais carente e que necessita de mais investimentos sociais no país. Afirmo que essa questão causa impactos para além da esfera social, uma vez que esses preconceitos e construções a respeito de determinadas culturas influenciam diretamente na política e na economia do Brasil, como pudemos testemunhar nas eleições de 2018, em que a intolerância e hostilidade contra o povo Nordeste tomou grandes proporções, e, apesar de não ter sido determinante, acredito que tenha exercido forte influência no resultado das eleições presidenciais. Em relação às culturas estrangeiras, a situação é ainda mais preocupante, pois

envolve interesses de países distintos que podem exercer poder colonizador de forma tão sutil, que os brasileiros nem percebiam a supervalorização de culturas como a norte-americana e a europeia (anglo-saxônica) em detrimento da própria cultura. E mais uma vez, reafirmo que as consequências vão além da esfera social e aqui eu destaco as consequências na economia: não é raro ver produtos nacionais ou de países menos desenvolvidos serem preteridos pelos consumidores brasileiros; o grande mercado consumidor de celulares é um exemplo bastante atual e claro, com uma parcela cada vez maior de brasileiros adquirindo Iphones – um aparelho celular caro e de marca americana – para se sentirem pertencentes a uma classe de prestígio, muitas vezes sem poderem arcar com os custos de tal artigo de luxo.

Assim, concluo este tópico sugerindo que não devemos esquecer o caráter político da língua, principalmente quando somos os professores mediadores do aprendizado de uma língua internacional que detém um poder tão grande, pois ela é sabiamente utilizada para defender os interesses das elites dominantes, e, portanto, precisamos ter uma visão crítica sobre suas influências. Percebi através das respostas dos participantes desta pesquisa que uma concepção mais crítica da língua vem sendo construída, e importa ressaltar que o sentido de “crítico” que adotamos nesta pesquisa não é o crítico comumente associado ao caráter meramente antagônico que se estabelece contra algo, mas o crítico de acordo com o conceito de Pennycook (2011) que se reflete em uma postura vigilante e sempre questionadora diante dos fatos e que parte do pressuposto de que existem diversos pontos de vista que devem ser levados em consideração em qualquer análise.

No caso do professor de inglês, entendo que a consciência de que a língua inglesa exerce poder imperialista, político, social e econômico pelo fato de estar ligada a grandes potências capitalistas já configura uma visão mais crítica, e que esta é importante para que em suas aulas, os professores não transmitam valores que coloquem a noção de cultura do aluno em posição subalterna em relação as demais. Assim, passamos ao próximo tópico que pretende investigar quando foi que ocorreu o momento de ruptura que fez com que os participantes comesçassem a enxergar o inglês com olhos menos inocentes.

4.3. O momento de ruptura

A visão acerca da língua inglesa de todos os participantes desta pesquisa se mostrou reflexiva em algum nível; uns apontando o caráter imperialista dominador do uso do inglês e outros apontando a importância de se enxergar o inglês como uma língua franca multicultural e desvinculada dos padrões linguísticos e culturais dos países hegemônicos. Essas visões devem ser discutidas porque influenciam diretamente na prática em sala de aula dos professores e no desenvolvimento da autoestima dos alunos enquanto falantes de uma língua estrangeira, mas importa destacar que elas não são comuns à maioria dos professores de inglês.

Lembro-me bem da minha professora do primário, a “*Tia Jacke de Inglês*”, enfatizando a pronúncia americana do vocabulário em suas aulas e exigindo-a perfeitamente nas provas orais – além de exibir a bandeira dos EUA em sua bolsa, que eu invejava por sonhar em ir à Disney World um dia; depois, fui matriculada na minha primeira escola de idiomas, a Cultura Inglesa, e lá eu descobri a elegância do inglês britânico. Gostava tanto, que fazia questão de ensinar para os colegas da escola as pronúncias diferenciadas entre um inglês e o outro, e minha pronúncia britânica favorita era a da palavra “quarter”, porque eu tinha dificuldade e vergonha de pronunciar o “r” retroflexo americano. Na minha cabeça, só havia os dois estilos, e esse pensamento me acompanhou nos primeiros semestres da graduação em Letras- Inglês. No início da graduação, por mais que eu tivesse comentários a fazer nas aulas, eu evitava falar por não considerar minha fluência tão boa quanto as de alguns dos meus colegas, mas isso começou a mudar de forma ainda tímida com as aulas de Sociolinguística.

Já a minha visão mais crítica acerca do uso da língua como instrumento que exerce poder político só começou a ser construída com as disciplinas de Linguística Aplicada I e Tradução I, e foi intensificada durante o tempo em que participei de um Projeto de Iniciação Científica (PIVIC) orientado pela mesma professora, cujo objetivo era fazer um mapeamento do Estado da Arte da Linguística Aplicada Crítica no Brasil. Foi meu primeiro contato aprofundado com uma visão mais questionadora sobre o papel do inglês no mundo, e os reflexos desse conhecimento foram determinantes na minha prática como professora, especialmente porque tive a oportunidade de lecionar no Programa IsF, que me deu liberdade para atuar com autonomia em relação ao conteúdo das minhas aulas. Assim, como esse conhecimento era comum a mim,

imaginei que fosse também comum a todos os graduandos e graduados em Letras- Inglês, por achar que fazia parte do currículo padrão do curso. No entanto, durante o período em que fiz as disciplinas da pós-graduação em 2018, convivi com colegas que se formaram em outras instituições de ensino superior, ou mesmo na própria UFES, mas em outra época, que atuam no ensino de língua inglesa regular ou em cursos de idiomas há anos e estavam descobrindo a visão crítica e *decolonial* do ensino de língua estrangeira apenas no mestrado em Linguística. Com isso em mente, quis saber quando foi que os professores em formação do IsF participantes desta pesquisa começaram a ter uma visão mais crítica da língua inglesa, em seus variados níveis, e, para tanto, fiz a pergunta “*Você sempre teve essa visão do inglês? Quando você mudou de ideia; qual foi o momento de ruptura dessa sua visão?*”. Eis as respostas segmentadas:

Pedro: “*Não. Foi na faculdade, sem dúvida nenhuma. Durante o curso na UFES [...] Eu era totalmente dentro da caixinha, só inglês americano e britânico, mas durante as matérias a gente foi vendo que não bem é assim né, a questão da variação linguística. Então foi aí que eu tive esse momento de abrir minha cabeça e de ver que o inglês é realmente de todo mundo.*”

Bruna: “*Não. Foi na graduação com certeza. [...] Principalmente através de alguns professores. A gente falava muito em variação linguística [...] a gente precisa aceitar que o inglês não é só dos países de onde ele nasceu. Ele é de todo mundo e apesar da gente ainda ter muitos problemas com esse pensamento antigo, porque eu só tive acesso a isso porque eu tô na graduação hoje, e aí eu tento sempre passar isso pros meus alunos, porque as pessoas se sentem coagidas quando elas estão aprendendo [...] Depois que eu aceitei, que eu abracei, eu passei a falar que as pessoas não tem que ter vergonha do jeito q elas falam [...].*”

Diego: “*Não, com certeza na graduação. Eu não me lembro bem exatamente qual foi a primeira matéria, mas eu lembro que teve um ponto em que se só falava sobre isso, sobre World Englishes, e do nosso papel de professor de não mostrar só uma língua exclusiva do inglês americano mesmo, mas mostrar uma variedade de dialetos que nós utilizamos a partir da língua inglesa. Eu acho que a partir do segundo ou terceiro ano assim, da faculdade[...].*”

Bernardo: “*Não, eu diria que durante a graduação. Nós obviamente fomos expostos à diversas teorias, diversos autores [...] que começaram a abrir a minha visão do inglês como língua internacional [...] mas foi através da pesquisa [...] nessa área de estudos culturais [...] que eu fiz, e que inclusive, foi [...] moldada pelas minhas experiências no Idiomas sem fronteiras [que] essa ruptura aconteceu.*”

Os quatro participantes acima demonstram entender – pelo menos pelo que foi exposto nessas respostas – que a visão crítica da língua que eles têm está relacionada às variações linguísticas e à importância de não nos atermos aos padrões impostos pelos falantes nativos pertencentes aos grupos hegemônicos. Todos afirmaram que essa visão foi construída durante o curso de Letras-Inglês da UFES, seja através de disciplinas da graduação, ou através de pesquisas, ou até mesmo através da participação no programa de residência do Idiomas sem Fronteiras, o que mostra uma

mudança no quadro conservador da formação de professores de inglês que imperava até recentemente.

O participante a seguir elabora mais sua resposta levantando outros pontos:

Danilo: *“Não. Claro que a gente sempre sabe que vários países falam inglês, mas os vários países são aqueles brancos de primeiro mundo [...] nunca tive interesse em entender sotaque de outros lugares, nunca tive interesse em descobrir grafias, ou vamos dizer assim, diferenças lexicais além da dicotomia ali dos Reino Unido / Reino Unido. Não! De Londres e do americano padrão [...] eu só tinha visão dos ingleses que mais povoam a mídia. Como eu nunca viajei pra fora, era realmente baseado no que eu recebia, e eu recebia mais inglês americano padrão e britânico [...] Na graduação eu tive contato com [...] essa característica do inglês de ser uma língua falada em acho que todos os continentes, que é bem plural, falado em diversos sistemas, por exemplo, o indiano. [...] Essas coisas eu aprendia na graduação e passava pros alunos [...] O que mais permeou pra mim, o que eu mais peguei como professor é a naturalização do não-nativo [...] A maioria dos falantes, se a gente considerar que não nativo é igual a ter sotaque, é como nós. Nós não temos que desaparecer, nós não temos que nos tornar como os nativos. Então essa coisa eu não tinha noção antes da Universidade. Então, como professor, a minha visão de inglês mudou quando eu entrei aqui.”*

Danilo compartilha algumas percepções interessantes ao dizer que: a) associava os países falantes nativos de inglês aos países de população majoritariamente branca e de primeiro mundo, o que a meu ver, só faz evidenciar os reflexos de um histórico mundial de exploração e colonização de países do Sul (etnias variadas) por parte dos países do Norte (maioria branca); b) não pensava em variações linguísticas para além da dicotomia Reino Unido e EUA, e aqui ele faz uma retificação ao colocar Londres no lugar de Reino Unido, para mostrar que tem consciência de que não existe inglês padrão nem mesmo dentro da variante britânica. Realmente, não existe um único inglês britânico³¹ ou um único inglês americano, pois dentro de cada um destes existe uma infinidade de variações linguísticas regionais, como acontece com o português no Brasil, e, por isso, mesmo que estivéssemos defendendo a linha conservadora elitista de se ensinar o inglês com base nas variantes americana ou britânica, não seria sequer possível adotar um padrão a ser ensinado; c) como nunca viajou para o exterior, as suas percepções sobre a língua inglesa antes da graduação eram baseadas apenas no que a mídia escolhia mostrar, o que deixa bastante claro o perigo da influência da mídia na construção de ideias e demonstra seu tamanho potencial de manipulação cultural; d) a graduação foi essencial para que ele naturalizasse a ideia do falante não-nativo, e que isso impactou

³¹ A George Mason University em Fairfax, Virginia, mantém um banco de dados chamado “The speech accent archive” que contém gravações em áudios de mais de 1000 falantes nativos e não nativos de inglês com o intuito de mostrar o quão variados são os sotaques dessa língua. É possível ouvir os sotaques regionais em todo o mundo, inclusive de todos os estados britânicos no site <http://accent.gmu.edu/>.

sua prática em sala de aula, pois desde então, faz questão de enfatizar para os alunos o respeito e a valorização das variantes não nativas e a importância de não se apagar diante das ditas “elites”. Até porque, atualmente o número de falantes de inglês não nativos já supera o número de falantes nativos (DELLA-ROSA *et al.* 2016).

A seguir temos as respostas dos três participantes, que, assim como Danilo, elaboraram mais suas respostas abordando questões de cunho mais político:

Alice: *“Não. Na graduação. Gente, professora J. né amor (*risos*). Mas, falando de uma forma mais geral, acredito que já no primeiro semestre da graduação eu comecei a ter um pouco mais essa visão [...] até de certa forma que as pessoas acabam reproduzindo por um senso comum, de que a gente tem que ter aquele inglês com o accent perfeito, de que, tipo, o inglês é a única língua. [...] Eu era muito fascinada com coisas que usavam a língua inglesa há muito tempo na minha vida. Eu sempre ouvi música em inglês, e depois eu comecei a me interessar por Harry Potter muito cedo na minha vida. Então eu tinha uma visão meio utópica de querer morar na Inglaterra e ter aquele inglês tipo, British accent, e depois também nos Estados Unidos com a questão dos filmes. E quando eu entrei na faculdade [...] eu fui ver que não era bem assim. E aí em Sociolinguística já começou um pouco, alguns professores falavam um pouco sobre isso, mas eu acho que foi tipo em Linguística que eu fui ter um pouco mais de noção da real dessa dimensão crítica da língua. Talvez assim em Tradução, um pouco também, acho que dependia muito mais dos professores às vezes do que da disciplina em si. Mas a disciplina em que eu fui ler um pouco mais sobre isso e conhecer alguns teóricos, foi Linguística [Aplicada] mesmo.”*

Mayara: *“Não, já vinha um pouco antes [da graduação], mas para você ter uma ideia, eu tinha uma bandeira da Inglaterra no meu notebook e achava isso o máximo (*risos*). Capinha do celular com aquela bandeirinha da Inglaterra. Nossa como eu gostava daquilo, achava aquilo muito chique. Mas [...] em 2012 eu fui pra Índia e lá era em inglês que eu tinha que me comunicar e eu não sabia que o inglês era idioma oficial da Índia. Depois que eu fui pesquisar e aí eu vi o tanto que era agressivo essa comédia norte-americana de ofender o indiano. O indiano é muito estereotipado né, os Simpsons é o máximo, eu morro de rir, mas ele... Tem um seriado britânico chamado Little Britain, você já ouviu? Quando eu morei na Inglaterra em 2005, eu amava esse seriado e falava “Gente, seriado fantástico”. Eu fui assistir recentemente e falei “Peraí, por que eu tô rindo dessas coisas?” [...] é gordofóbico é transfóbico, é xenófobo. [...] eu tava assistindo O Diário de Bridget Jones [...] um filme que eu adorava, achava o máximo, da Inglaterra, eu achava elegantíssimo. E aí vi o tanto que esse filme é contra os valores que eu defendo hoje. Ela [personagem] sofre assédio de um amigo do pai que ela tem que chamar de tio que fica passando a mão nela, ela tem que mudar a aparência física dela para agradar, ela sofre assédio sexual e moral do chefe [...] e era uma das minhas bases. Eu cresci vendo isso e achando isso era normal. Achando né. A graduação vem pra teorizar? [...] pra dar as teorias para um sentimento que tinha [...] A graduação dá a base teórica, mas novamente, não num curso normal, o que eu fiz por fora: o grupo de educação crítica, o estágio na CRIARTE, a Iniciação Científica, a residência pedagógica no Inglês sem Fronteiras, né? Não foram as matérias em si. As matérias em si, L., J., né? A J. era Tradução 1 e a L. Tradução 2. Então assim, [foi] na Tradução que houve a quebra [ruptura]. [...] eu faço um agradecimento especial à professora J., que eu repensei minha prática depois de uma aula com ela. Eu dava Legal English e quando eu tava montando o curso, era um livro britânico, era coisa da Common Law, era *voz afetada* “inglês britânico é Barrister, inglês americano é Lawyer”. E aí um dia me deu um estalo e eu falei “Ai péra, calma que ridículo. Não é assim não, pára de ser colonizada” veio muito a voz da Junia. [...] O inglês não pertence mais a ninguém, ele é de todo mundo, de quem quer falar. [...] E “Teacher, qual que é o seu inglês?” “Vitória, ES, eu aprendi aqui” “Ai teacher, mas você já morou fora!” “Não gente, mas meu inglês é daqui, né?” quebrar isso. Tudo, minha referência, minha identidade. Então isso tudo é muito positivo, mas isso veio com a J.”*

Isabela: *“Não. Foi na graduação com certeza, mas assim não é um processo único assim. Não foi de uma hora pra outra, mas assim também não foi uma coisa que começou e acabou tipo “estou completa com a minha visão”. Todas as vezes que discuto língua ou então converso com alguém sobre isso, sobre, ou com alguém, que mesmo que não seja dessa área, mas que quer aprender ou está aprendendo outra língua, ou fala uma língua diferente da minha, tem*

*um, existem rupturas né, existem mudanças e isso é importantíssimo. Foi na graduação, aulas de J., maravilhosa (*risos*). Tá vendo só o legado de professora de J., você, o seu legado é desconstrução (*risos*). [...] era importante esse choque que ela trouxe pra vários alunos [...] eu acho que abriu nossos olhos pra muitas coisas ter esse contato com ela, principalmente, porque ela é uma defensora dessa visão de a gente ser mais crítico com as coisas que estão em nosso redor, mas outros professores também meio que embarcam nisso de você buscar outras visões. [...] E o IsF continua isso porque [...] o nosso papel de fazer isso com os alunos, como professores de Inglês [...]*".

Escolhi começar a análise dessas respostas pelo ponto em comum entre as professoras Alice e Mayara. Tanto Alice quanto Mayara admitiram que a visão do inglês padronizado que tinham antes, e a preferência sobre o inglês britânico ou americano tinham relação direta com seus gostos pessoais. Alice justifica o fascínio pela cultura da Inglaterra por influência dos livros de Harry Potter, e o fascínio pela cultura americana por influência das músicas e filmes dos EUA; no mesmo sentido, Mayara diz que achava “chique” o que vinha da Inglaterra e que era fã das séries britânicas. O fato de associarem o gosto pela língua inglesa às coisas que consumiam em inglês pode ser explicado por Bourdieu quando este afirma que o gosto dos humanos são construtos sociais (BOURDIEU, 1977), ou seja, nossos gostos não o são de forma aleatória com base exclusiva no livre-arbítrio, mas são fundamentados por questões além da esfera pessoal. Aqui, acredito que podemos retomar a ideia da Indústria Cultural discutida por Adorno e citada no Capítulo 3 desta dissertação. A Indústria Cultural exerce poder de manipulação sobre a população e é capaz de moldar os gostos de acordo com os interesses das elites. Um exemplo claro que demonstra como o gosto é construído, e que, portanto, pode variar de acordo com a época, são os padrões de beleza impostos pelas sociedades que convenientemente acompanham os interesses do capital e incentivam o consumo de mercadorias.

Continuando, Mayara afirma que sua mudança de percepção quanto ao inglês como língua unicamente vinculada aos EUA ou à Inglaterra começou antes da graduação em Letras-Inglês, quando viajou para a Índia e descobriu que o inglês era uma das línguas oficiais do país. Esse período de imersão em outra cultura permitiu que ela enxergasse o país como ele realmente é, e não sob as lentes da mídia que costuma reproduzir os preconceitos e estereótipos, haja vista que a mídia tende a representar as características dos grandes grupos hegemônicos como o certo, e dos pequenos como o errado, ou apenas estranho – isto quando não os invisibiliza de vez. É interessante perceber que essa fala da Mayara, ao afirmar que sua visão atual sobre o inglês se deu através do contato com uma cultura não hegemônica, é coerente com

a fala do Danilo, analisado anteriormente, quando este disse que antes da graduação só tinha a percepção elitista da língua uma vez que nunca havia viajado para fora do país e toda sua concepção era baseada no que ele recebia da mídia. Isso deixa clara a importância de se conhecer e estudar outras culturas como forma de entender suas características, respeitar suas histórias e quebrar as ideias pré-concebidas que, em boa parte das vezes, não são baseadas em narrativas fiéis aos fatos.

Mayara ainda dá crédito à continuação da construção dessa visão da língua aos estágios em que participou durante a graduação, tanto na CRIARTE³², quanto no Idiomas sem Fronteiras, e à participação no Programa de Iniciação Científica, todos na UFES. No entanto, ela indica que a visão crítica mais aprofundada e voltada para os aspectos políticos da língua foi construída através da vivência com uma professora. Os outros, Alice e Isabela, também demonstraram uma percepção crítica um pouco mais abrangente que os demais, e o ponto em comum entre as três, e que eu alinho à minha própria experiência, foi a influência dessa mesma professora em especial. O incentivo do pensamento reflexivo para além das questões linguísticas sobressai nessas respostas, o que corresponde à postura questionadora diante de todos os aspectos da vida que era defendida por esta professora, e pelas teorias mais recentes no âmbito da Linguística Aplicada, área da ciência em que a presente pesquisa se insere.

Acho importante enfatizar que a LA da atualidade não mais se parece com a LA de outrora e que ela está cada vez mais voltada para dar suporte a uma perspectiva crítica da educação e do uso da língua como instrumento de poder, conforme vem recebendo contribuições de autores como Pennycook (2001), Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2006) e Paiva (2009), entre outros, que demonstraram o anseio de se desenvolver uma linguística mais socialmente responsável e voltada para as questões práticas das sociedades, e fortaleceram a emancipação da Linguística Aplicada como disciplina independente e à qual não mais se reserva o papel de mera aplicadora das teorias da Linguística Tradicional.

Essa visão da LA com viés mais reflexivo ganhou forças a partir de 2001, ano em que Pennycook publicou o livro “*Critical Applied Linguistics: a critical introduction*” em que propunha não apenas a adição de uma dimensão crítica à Linguística Aplicada, mas toda uma reconfiguração do campo de estudo, de forma a ampliar a

³² Centro de Educação Infantil situado dentro do campus da UFES.

gama de temas a serem problematizados pela disciplina, adotando uma postura questionadora acerca das questões de cunho político, social e econômico que causam impacto na sociedade. Em relação aos temas a serem problematizados por essa nova LA, Rojo acrescenta que

A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (ROJO, 2006, p. 258)

Em sentido semelhante, Moita Lopes entende que a LA com viés crítico, a qual ele denomina de Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) proporciona uma

[...] possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Essa perspectiva apresentada pelos autores parte do pressuposto de que, como mencionado anteriormente, o uso da linguagem é um ato político através do qual podemos observar relações de poder assimétricas que produzem desigualdades entre os usuários, e que, devido a isso, a LA não tem responsabilidade apenas para com a teoria, mas principalmente para com a sociedade no geral.

Podemos observar possíveis consequências dessa resignificação da Linguística Aplicada Crítica na influência positiva que a professora J. exerceu na participante Mayara, ampliando sua percepção crítica sobre como algumas culturas são retratadas de forma preconceituosa e sobre como alguns meios reproduzem xenofobia, transfobia, gordofobia, machismo e etc., ou seja, questões que geram impactos sociais, e que antes desse desenvolvimento de pensamento questionador eram consideradas normais e aceitáveis pela participante. Também vemos consequência disso na fala da Isabela ao assumir que seu pensamento crítico de desconstrução de narrativas se iniciou na graduação sob influência da professora J., mas que ainda não se consolidou e nem deve se consolidar por acreditar que a criticidade tem que estar sempre em construção – outro ponto defendido pelos linguistas aplicados críticos.

Por fim, destaco partes das respostas das duas únicas participantes que afirmaram ter um grau mínimo de pensamento crítico anterior à graduação:

Amanda: *“Não, eu nunca tive visão teórica crítica por trás dessa ideia até entrar na faculdade, na UFES, mas depois que eu entrei, eu percebi que eu já tinha esse pensamento, esse incômodo, eu tinha esse incômodo. [...] eu sempre tive essa noção de que não existem esses dois inglês e que nem um é melhor que outro, e que muitas vezes, muitos lugares que falam inglês são apagados e as pessoas não sabem que eles falam inglês e tem muita coisa acontecendo lá [...] Mas com certeza a graduação deu uma ajudada na teoria do que tem por trás.”*

Mayara: *“A graduação vem pra teorizar? [...] pra dar as teorias para um sentimento que tinha [...] A graduação dá a base teórica [...]”.*

Ambas afirmam já terem a noção de que o caráter purista da língua inglesa não era o ideal com base em incômodos ou sentimentos pessoais, mas não sabiam verbalizar de forma contundente por não terem a base teórica cujo conhecimento só foram adquirir durante o curso superior. Achei importante destacar essas falas para exemplificar o quão importante é fazer pesquisas e criar teorias que reflitam e expliquem os comportamentos e relações humanas, pois enquanto os problemas não são nomeados, teoricamente eles não existem, e, portanto, o combate a tais problemas ou o desenvolvimento de soluções não são viáveis por não serem temas de discussão. A partir do momento em que podemos dar nome aos fatos sociais e temos teorias que expressam nossos sentimentos e incômodos, criamos elementos concretos, visíveis e, assim, passíveis de discussão entre os pares. Para exemplificar, podemos apontar o termo “homofobia”, que é relativamente recente³³ e remonta aos comportamentos preconceituosos que vão desde a humilhação até os crimes contra homossexuais. A criação do termo “homofobia” consolidou a existência desse sentimento, que já vitimava uma minoria social, tornando-o objeto de discussão com o intuito de prevenção e repúdio aos atos praticados em virtude dele, tornando possível, inclusive, a criação de projetos de leis que caracterizem a homofobia como crime. Dessa forma, a simples nomeação de um fato foi responsável pela mudança na qualidade de vida de uma minoria que agora tem meios de se defender diante das injustiças.

³³ A origem do termo teve como marco inicial o ano de 1971, sendo cunhado pelo psicólogo George Weinberg. WEINBERG, George. *Society and the healthy homosexual*. New York: St Martin's Press, 1972.

4.4. A formação pedagógica e a construção da identidade da Equipe IsF

Finda a discussão sobre os conceitos basilares que envolvem o programa idiomas sem fronteiras, passemos, pois, à discussão do principal propósito do programa a partir da reformulação de 2014, qual seja, a formação de professores. Como mencionado em capítulo anterior, os professores bolsistas do IsF precisavam cumprir uma carga horária de 20 horas semanais dedicadas ao programa, sendo que 5 dessas 20 horas deveriam, necessariamente, ser voltadas à formação pedagógica.

No Nucli UFES, a formação pedagógica era feita através de reuniões semanais entre toda a equipe de professores e a coordenadora pedagógica, em que se discutia: teorias com base em textos disponibilizados com antecedência para leitura prévia; adequabilidade e aplicabilidade de cursos novos ou já existentes; formas de avaliação; aproveitamento dos alunos; produção de materiais didáticos; e, as experiências individuais dos professores em sala de aula.

Embora não tenha havido qualquer pergunta específica sobre as reuniões formativas no roteiro de entrevista utilizado para gerar os dados desta pesquisa, em diversos momentos surgiram menções às tais reuniões e aos conhecimentos adquiridos através delas. Assim, dividi os temas que surgiram nesse contexto e que julguei mais importantes em quatro subtópicos, quais sejam: a) Do trabalho em equipe; b) Da produção de materiais didáticos; c) Da experiência com o IPE; e d) Dos efeitos da produção de materiais na autoestima do professor.

4.4.1. Do trabalho em equipe

É incontestável que as boas relações de amizade, coleguismo e cumplicidade enriquecem qualquer ambiente, seja de trabalho, escolar, familiar, e que essas relações proporcionam um melhor desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos. Quando falamos de uma classe trabalhadora como a classe dos professores, especialmente em um país cuja educação vem sendo vilipendiada há décadas, a união é ainda mais necessária e é de extrema importância que professores desenvolvam o senso de companheirismo ainda na formação.

Durante as entrevistas com os participantes desta pesquisa, surgiram em momentos distintos, diversos indicativos de que as relações interpessoais entre dos membros do Nucli UFES eram bastante positivas e tiveram impacto na percepção

dos participantes sobre a experiência que tiveram no período de residência. Podemos ver alguns exemplos disso a seguir:

Alice: “[...] ali era uma equipe muito boa, nunca aconteceu comigo de alguém da equipe deixar na mão, deixar muita coisa pra eu fazer, então eu gostava muito de criar, todo mundo se ajudava [...] quando eu falo assim parece até que foi meio tipo “ah utópico”, mas cara, realmente foi. Foi um ambiente de trabalho bem diferente de todos que eu já tive [...] acho que foi um pouco sorte, e um pouco, tipo, um pouco não, BASTANTE trabalho da coordenadora, que foi muito bom [...].”

Amanda: “Quando eu comecei, apesar de já ter dado aula quase três anos, eu me senti muito perdida, no quesito, assim, intelectual mesmo. Eu sempre achava que eu tava pra trás[...] quando eu cheguei e vi toda essa discussão teórica nas reuniões, e a preparação de material, e os conceitos que o pessoal falava, eu me sentia muito perdida; [mas] eles [colegas e coordenadora] não tentaram amenizar; eles não tentaram nunca amenizar pra mim; eles tentaram me mostrar que eu sabia sim, que eu fazia sim e só se eu tentasse [...] As aulas foram melhorando e com o tempo eu fui me acostumando com o programa. A produção do material, como eu disse, foi difícil, mas eu tive apoio, tive ajuda.”

Pedro: “[...] foi sensacional porque eu tive realmente que me esforçar, pra correr atrás. O L. me ajudava bastante, todo mundo. A C. (coordenadora) qualquer dúvida tava lá disposta a ajudar.”

Bruna: “Eu me esforço muito pra tentar me espelhar no que os outros professores fazem, né; como a gente tem acesso aos materiais dos outros professores e a gente pode observar as aulas dos outros professores, então eu vou sempre tentando adaptar aquilo que eu tô fazendo ao que eu vejo que os outros professores tão fazendo de legal também.”

As falas dos quatro participantes demonstram um sistema orgânico de trabalho em equipe, com ajuda mútua e participação atenta da coordenadora do programa. A participante Alice reconhece que talvez os elogios ao NuLi UFES pareçam exagerados, mas insiste que a equipe era diferenciada e que o trabalho da coordenadora foi muito importante para isso. Os participantes Amanda e Pedro também mencionam a importância da colaboração da coordenadora e acrescentam que precisaram da ajuda dos colegas para conseguirem progredir, sendo que Amanda demonstra que a insistência e motivação do restante da equipe foi o que ajudou na sua adaptação ao programa, já que diz ter sentido dificuldades logo que ingressou. A participante Bruna demonstrou a importância do convívio e observação dos pares para melhorar a própria prática.

Julgo que o desenvolvimento desse hábito de colaboração ainda no período da graduação é uma vantagem para os professores já entrarem no mercado de trabalho com a consciência da necessidade de união entre os colegas. A formação da identidade profissional através de um esforço coletivo é defendida por Nóvoa (2009), que, como mencionamos no Capítulo 2, entende que a complexidade do trabalho escolar exige que se integre na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho, e, para isso, as equipes pedagógicas devem ser fortalecidas. Uma forma de se construir uma identidade profissional forte nas equipes

de professores é no diálogo com os colegas, onde há o compartilhamento das vivências, dos anseios de classe e do debate da prática pedagógica, como é feito no programa.

Partimos do pressuposto de que “as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 2003, p.4), mas o indivíduo professor sozinho, por maior que seja sua consciência de classe, do seu papel como educador e do seu valor enquanto cidadão facilitador de construção de opinião, ficará de mãos atadas diante do sistema opressor. Por isso, considero imprescindível o incentivo à união docente nos cursos de formação de professores, e acredito, por experiência própria, que essas habilidades de trabalho colaborativo em um ambiente cuja afetividade esteve presente são levadas adiante para outros ambientes de trabalho após a experiência no programa IsF.

4.4.2. Da produção de materiais didáticos

O tema ‘material didático’ é um dos mais importantes quando falamos de processos de aprendizagem de línguas, afinal, é através dos materiais didáticos que o professor exerce a sua prática. De acordo com Tomlinson, material didático é “qualquer coisa que possa ser usada para facilitar o aprendizado de um idioma, incluindo livros, vídeos, leituras graduadas, *flash-cards*, jogos, sites de internet, celular” (TOMLINSON, 2012, p. 143, tradução nossa)³⁴.

Em sendo algo tão importante no processo de aprendizagem, era de se esperar que se houvesse expressiva literatura sobre o tema e que se desse atenção à preparação de professores para produzir materiais didáticos nos cursos de licenciatura de línguas estrangeiras, no entanto, esse nicho passou a ganhar preocupação na linguística aplicada como um campo acadêmico próprio apenas em meados dos anos 90 (TOMLINSON, 2012, p. 144), e continua ainda muito distante dos cursos de formação de professores, não sendo contemplado explicitamente, por exemplo, pelo curso de licenciatura em língua e literatura inglesa da UFES, local de recorte em que a presente pesquisa se situa.

³⁴ “anything which can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions”

Como mencionado no capítulo anterior, o programa Idiomas sem Fronteiras, quanto à sua proposta de formação de professores, traz o diferencial de permitir a produção de materiais didáticos pelo próprio corpo docente durante o período de residência. Isso decorre do fato de o programa proporcionar cursos de idiomas em módulos não sequenciais, de curta duração e voltados para propósitos específicos, o que torna a adoção de materiais didáticos prontos uma tarefa difícil devido à sua especificidade. Como todos os participantes desta pesquisa graduaram na UFES e não tiveram disciplina voltada para a produção de material didático, essa característica do IsF foi apontada por todos os participantes como a mais primordial do programa, como veremos adiante.

Inicialmente, quando questionados sobre a preferência em adotar material didático pronto ou produzir um material próprio para os cursos do IsF, as respostas dos participantes foram unânimes em optar pela segunda opção, dentre as quais, destacamos:

Isabela: “O sistema do IsF não funciona com material comprado, porque são cursos curtos, cursos pra propósitos específicos, e quando eu entrei, eu trabalhei algumas ofertas com material comprado, logo quando eu entrei em 2015 [...] não tinha como combinar o objetivo do curso e a duração do curso com o que que o livro oferecia, porque o livro era internacional.”

Danilo: “É mais confortável, em questão de tempo, adotar um material, isso sem dúvidas alguma. A praticidade é melhor, mas nem sempre o que é prático, é melhor, né [...] eu prefiro usar o que eu crio, porque no programa IsF, a gente trabalha com a análise da necessidade do nosso corpo de alunos, então os materiais globais, os materiais para os nativos aprenderem a escrever em escrita acadêmica, não são exatamente os mais adequados para os nossos aluno que usam o inglês como segunda língua, língua adicional.”

A participante Isabela relata a tentativa de usar material didático pronto com as turmas logo que o programa foi implementado na UFES e a julga fracassada por considerar que os conteúdos dos livros não eram compatíveis com a proposta dos cursos do IsF. Como os cursos funcionam em módulos não sequenciais de 16, 32 ou 48 horas, e, portanto, são muito curtos, não é fácil ou recomendável que em tão breve período se explore um livro didático por inteiro, pois há o risco de não se aprofundar nos conceitos e práticas necessárias para o desejado aprendizado do conteúdo. Ademais, o preço dos livros das editoras costuma ser alto, e o fato de se gastar uma expressiva quantia de dinheiro em um material que não seria utilizado por completo era desanimadora para os alunos, especialmente aqueles de baixa renda que escolheram fazer os cursos do IsF justamente por serem gratuitos.

O participante Danilo acrescenta que a adoção de materiais didáticos também não é compatível com a realidade dos alunos do programa por serem internacionais. Ele cita o exemplo dos livros voltados ao desenvolvimento da escrita acadêmica, que partem do pressuposto de que o público alvo é fluente e/ou nativo na língua inglesa, sendo que no caso do IsF, os alunos do curso de escrita acadêmica possuem nível de proficiência a partir do B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Sendo assim, muitos alunos não teriam a fluência necessária para aproveitar o grau de complexidade desses livros.

As respostas de ambos participantes estão de acordo com o que Tomlinson (2012) ponderou ao afirmar que os livros didáticos são projetados para satisfazer administradores e professores, e não necessariamente para atender às necessidades dos alunos, até porque, eles são projetados sob uma perspectiva internacional, não encontrando compatibilidade com a maioria de seus usuários reais, isso porque “Na tentativa de atender a todos estudantes em uma determinada idade e nível, os livros de cursos globais geralmente acabam não atendendo às necessidades e desejos de nenhum” (TOMLINSON, 2012, p. 158, tradução nossa). Esse é o problema que encontramos na generalização, que cria um perfil padrão de aluno que não existe, ignorando as particularidades que fazem a diferença na qualidade do aprendizado. Essa incompatibilidade natural entre o perfil do material didático e os alunos reais faz com que todo professor possa ser considerado um desenvolvedor de materiais, já que mesmo ao adotar um livro didático, ele deve fazer adaptações próprias ao material de acordo com a realidade local, seja substituindo, suprimindo ou somando novos elementos. E, em sendo um desenvolvedor de materiais por definição, todo professor deveria receber formação para tanto.

Ademais, a questão da praticidade em se adotar um material pronto apontada por Danilo é outro ponto de discussão. De acordo com Nicolaidis e Fernandes (2007), deve-se examinar cuidadosamente as vantagens entre elaborar o próprio material e optar por algo pronto levando-se em consideração não só a realidade com a qual se está lidando, mas também o tempo e habilidade do professor para preparar um material didático.

Esse último é um fator que surgiu na fala de outros participantes ao opinarem sobre a preferência em produzir ou adotar um material:

Mayara: *“Com toda sinceridade, vai muito da minha carga no semestre. Se eu tiver pouca matéria, eu vou criar um curso, eu vou criar material, eu vou inventar, né; agora, se eu tiver um TCC, uma Iniciação Científica, eu vou pegar o que já tá pronto e vou aplicar.”*

Alice: *“Em alguns casos específicos eu gostava de adotar um pronto por não ter tanto domínio do conteúdo. E assim, às vezes era muito trabalhoso também”.*

Bernardo: *“É muito trabalho e, principalmente, pelo fato dos professores não estarem apenas trabalhando ali no Idiomas sem Fronteiras, mas né, os professores têm graduação, enfim, mestrado pra fazer, e você acaba não tendo tanta disponibilidade para trabalhar 100% só naquilo ali. Nós temos muitos outros afazeres que envolvem o programa. Mas ainda assim, eu preferiria trabalhar com a elaboração de material, porque, novamente, abre a questão da liberdade do professor trazer tópicos que às vezes não vão estar disponíveis em outros materiais que já estão prontos, e personalizar aqueles materiais para aquele grupo de alunos, ou para aquela comunidade em que estamos trabalhando”.*

Bruna: *“Eu gosto [de criar o próprio material] apesar de nem sempre ter o tempo que eu gostaria para preparar as coisas do zero”.*

Nota-se que apesar de todos os participantes terem dito preferir elaborar o próprio material didático, alguns assumiram que esta é uma tarefa trabalhosa que demanda tempo, dedicação, estudos e que, devido ao fato de serem graduandos, o tempo de dedicação para a tarefa de produzir materiais compete com o tempo necessário para exercer as demais atividades que a vida acadêmica exige. A consciência de que a qualidade do material é importante para um ensino de qualidade demonstra o compromisso dos participantes com o programa e com a própria formação. Tal consciência é importante, porque segundo Nicolaides e Fernandes

É preferível adotar-se um material didático que não tenha um perfil exatamente adequado às necessidades e preferências dos aprendizes em questão e fazer-se uma adaptação ao longo do curso, a elaborar-se um material ineficiente, pouco atrativo, que atinja apenas as metas do professor ou do sistema escolar” (NICOLAIDES; FERNANDES, 2008, p.48)

De fato, a qualidade do produto personalizado deve ser levada em consideração na hora de se decidir pela adoção ou pela elaboração do próprio material. A princípio, é preferível utilizar um material próprio para o público alvo, no entanto, diante da impossibilidade de se criar um material adequado, seja por falta de preparo ou por falta de tempo do professor, o ideal seria adotar um livro pronto e fazer as adaptações cabíveis. No caso do IsF, como existe a preocupação com a formação global do professor, o Nucli UFES se propõe a prepará-lo para as adversidades da vida docente, que inclui a possibilidade de ter que elaborar materiais próprios. Para tanto, encontros de formação para desenvolver as habilidades de produção de materiais didáticos foram feitos nas reuniões semanais conduzidas pela coordenadora pedagógica do programa, que disponibilizava e cobrava leitura de teorias, mediava discussões, distribuía atividades e organizava grupos de trabalhos e apresentações.

Conforme podemos observar nas respostas dos participantes abaixo, o treinamento no NuLi UFES teve um impacto positivo no desenvolvimento dessa habilidade:

Amanda: *“Eu acho muito legal a parte de produzir, não só as apostilas que eu acho incríveis; todas as apostilas que eu já vi prontas são muito boas, mas a gente aprende a produzir atividades mesmo, até as que não precisam de papel [...] A gente tem essas reuniões de dividir práticas e eu aprendi muita coisa, como criar exercício, a ordem que você vai colocar os exercícios - low energy, high energy. A teoria também, não só a parte de fazer, mas estudar o material e o efeito deles na vida dos alunos é muito bom”.*

Diego: *“Eu acho que as leituras que nós tivemos em conjunto fizeram com que eu me inteirasse bastante, tanto na prática, mas principalmente elaborando materiais novos [...] as reuniões que foram muito boas mesmo para fazer com que, eu por exemplo, material didático, eu nunca tinha pensado sobre criar o próprio material didático, né, e aí eu devo muito ao Programa por ter me ensinado como fazer atividades - é obvio que eu sabia fazer handouts, mas eu não sabia a teoria por trás daquilo, porque aquilo era importante”.*

Bernardo: *“Uma das coisas mais importantes que eu tirei do programa foi a elaboração de material didático. Foi o primeiro lugar em que eu tive esse tipo de experiência e me ajudou bastante na minha formação, né. Inclusive eu trabalhei com pesquisa depois sobre elaboração de material didático.”*

Como afirmado anteriormente, nenhum participante desta pesquisa teve contato com desenvolvimento de materiais didáticos antes da residência no programa IsF, e, portanto, eles careciam até mesmo de suporte teórico básico sobre o tema. A respeito das teorias, a questão da produção de materiais era inicialmente vista como uma subseção da metodologia, onde os materiais eram introduzidos como exemplos de métodos em ação (Tomlinson, 2016), ou seja, com base mais centrada na prática, sem procedimentos rígidos e pouca fundamentação nas teorias linguísticas. Foi em 2010 que Tomlinson sugeriu quatro princípios norteadores para o desenvolvimento de materiais didáticos, quais sejam: a) teorias de aquisição de língua e desenvolvimento; b) princípios de ensino; c) conhecimento sobre como a língua-alvo é realmente utilizada; e d) os resultados de observação e avaliação sistemática de materiais em uso. Segundo o autor, a observação desses quatro pontos auxilia o desenvolvimento de materiais mais efetivos, e não apenas meras imitações de obras que já estão no mercado.

Sobre a relação entre teoria e prática, Leffa assevera que

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é

o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadias (LEFFA, 2008, p.28).

Entendemos, dessa forma, que o conhecimento das teorias linguísticas é essencial para o professor que deseja elaborar materiais, mesmo que as teorias não apareçam explicitamente na obra, já que ela é voltada para a prática. Ao utilizar as concepções de língua e linguagem, de processos de aquisição de língua, de aprendizado e até mesmo da psicologia da educação para elaborar métodos e questões, as chances de receber uma resposta mais positiva do aluno em relação ao aprendizado é maior. Por isso, a preocupação em discutir as teorias sobre desenvolvimento de materiais didáticos sempre esteve presente na administração do Nucli UFES.

4.4.3. Da experiência com o IPE

A questão da produção de material didático pelo professor apresentada até o momento está intimamente ligada ao foco em IPE e IPA do programa IsF. Isto porque, ambas atividades têm em comum a necessidade de se levar em consideração o contexto em que se trabalha, as particularidades dos alunos e os objetivos e expectativas destes em relação ao estudo da língua, com o fim de facilitar um aprendizado mais relevante e eficaz. Podemos corroborar essa constatação com base nos princípios de desenvolvimento de materiais trazidos por Tomlinson (2010):

1. “O conteúdo e a metodologia de ensino devem ser consistentes com os objetivos do curso e devem atender às necessidades e desejos dos alunos.”³⁵ (TOMLINSON, 2010, p. 95, tradução nossa);
2. “Deve haver uma flexibilidade embutida no curso que permita que professores e alunos tomem decisões baseadas em princípios sobre textos, tarefas, pontos de aprendizado, abordagens e rotas em relação às necessidades e desejos dos alunos.” ³⁶(TOMLINSON, 2010, p. 95, tradução nossa);

³⁵ “The content and methodology of the teaching should be consistent with the objectives of the course and should meet the needs and wants of the learners.”

³⁶ “There must be a built-in flexibility to the course that helps teachers and learners to make principled decisions about texts, tasks, learning points, approaches, and routes in relation to learner needs and wants.”

3. “Os materiais devem incluir algum elemento de ensino baseado em conteúdo, para que os alunos aprendam mais sobre uma área de conhecimento que seja de particular interesse ou valor para eles.” ³⁷(TOMLINSON, 2010, p. 96, tradução nossa);
4. “O professor precisa ser capaz de personalizar e localizar os materiais e relacioná-los de diferentes maneiras com as necessidades, desejos e preferências de estilo de aprendizagem de cada aluno.” ³⁸(TOMLINSON, 2010, p. 96-97, tradução nossa).

Nota-se que em momento algum o autor menciona IPE, fazendo referência apenas ao desenvolvimento de materiais didáticos, e percebemos nesses princípios semelhança com o que se espera de um curso voltado para IPE. Isso demonstra o motivo para os professores de IPE normalmente produzirem seus próprios materiais e da importância de se trabalhar essa habilidade na formação de professores, como é feito no programa IsF.

No âmbito desta pesquisa, quando questionados sobre a experiência pessoal em relação ao IPE, os participantes fizeram os seguintes comentários:

Danilo: “[...] é pensando sempre nos objetivos da comunidade acadêmica e não nos nossos como professores. Não é o que eu quero ensinar, o que eu me sinto confortável de ensinar ou o que eu sei ensinar, é o que precisa ser ensinado pra esse contexto. Então, desafios acontecem, a gente tem que criar um curso que a gente às vezes não domina ainda o objeto de estudo.”

Isabela: “Acho que o maior desafio de trabalhar com o IPE e o IPA é você se manter naquela linha. Porque a gente começa e pensa “Nossa, isso faz sentido, tem que fazer isso mesmo, tem que dar mais ênfase nesse assunto mesmo, nessa habilidade, nesse objetivo”, mas às vezes a gente ficava empolgado com aquilo e a gente ia mudando a rota “Não! Você tem que continuar nesse caminho para chegar nesse objetivo que você traçou pra esse curso, e se você quiser mudar de rota, tem que criar outro curso” [...] Ajudou a organizar, ajudou a gente a ter uma visão mais micro, eu acho né. Porque às vezes, no inglês geral a gente vê aquela coisa, assim, meio macro [...] a produção de material de ESP era desafiadora por isso, né; por questão de manter o objetivo. Então você tinha que ter uma visão micro. “É que ser um curso de speaking”, speaking pra quê? Speaking pra quem? Speaking pra onde? E a gente vai trabalhar o que? É estratégia? É apresentação? É pra viagem? É o que que a gente tá buscando [...] O IsF foi bom nesse sentido de dar um norte pra gente; pra uma visão diferente de ensino, não só por todas as questões, mas nisso. É inglês para propósitos específicos. Você tem que entender o propósito do aluno para depois você pensar como você vai usar o material com ele ou usar aquele conteúdo com aquela turma pequena ou com aquele aluno específico”.

Pedro: [...] essa questão de ser totalmente ESP né, que foi sensacional porque, se eu tivesse ficado só no Centro de Línguas, eu não teria essa experiência, né, não teria essa visão a mais. E eu não conseguia talvez trabalhar no que eu trabalho hoje que é totalmente ESP entendeu? E assim, é muito procurado aqui, eu dou tipo 6, 7 aulas todo dia particular. Todo dia, entendeu.

³⁷ “The materials should include some element of content-based teaching so that the learners learn more about an area of knowledge that is of particular interest or value to them.”

³⁸ “The teacher needs to be able to personalize and localize the materials and to relate them in different ways to the needs, wants, and learning-style preferences of individual learners.”

Então tá rendendo bastante, tendeu (risos) Graças a deus. Mas assim, é totalmente focado. E pra entrar nas empresas que eu trabalho hoje em dia, eles pedem um teste de proficiência, mas ESP, não inglês geral”.

Mayara: “Eu acho que falta mais treinamento nisso, né. Nós temos discussões teóricas, ler texto, né, teoricamente. Pra prática ser em sala de aula, mas não tem um suporte teórico. Mas cadê o material didático pra isso? Eu vou correr atrás de site de Google pra achar escrita acadêmica, sabe? Cadê um livrinho? Cadê um direcionamento? Um direcionamento, querendo ou não nós somos alunos de graduação. Nós estamos aprendendo as coisas ainda, né? Então eu acho que falta trabalhar mais com isso pra gente compreender melhor”.

Os participantes Danilo e Isabela disseram, com suas palavras, os princípios basilares do IPE, conforme defendem Hutchinson e Waters (1991) resumidos em a) foco nas necessidades do aluno; e b) a especificidade do conteúdo a ser ministrado. Danilo aponta que pode ser desafiador produzir material com foco nos interesses do aluno e da comunidade alvo, porque existe a possibilidade de o professor não ter domínio sobre ou não se sentir confortável com o tema, mas que faz parte do trabalho e que precisamos ensinar o que precisa ser ensinado no determinado contexto, no caso em questão, na comunidade acadêmica da UFES. Já Isabela diz que o mais difícil em relação à elaboração de material de IPE é se ater à especificidade que o estilo de curso requer, e isso pressupõe disciplina e foco por parte do desenvolvedor para se manter dentro dos objetivos do curso. O participante Pedro exemplifica a fala do participante Danilo ao mostrar que o mercado de trabalho e as necessidades particulares dos alunos são o que ditam o que ele deve ensinar, e não sua própria vontade, e como foi importante sua formação no programa para que ele desenvolvesse esse método com abordagem centrada no aluno. A participante Mayara, por sua vez, teceu críticas à falta de base teórica para desenvolver as habilidades de produção de materiais para IPE e disse que seria necessário mais treinamento para tanto. Particularmente, concordo com Mayara que o ideal seria haver mais horas dedicadas ao treinamento, caso houvesse a possibilidade dentro da carga horária do programa, no entanto, quanto à falta de recursos didáticos para o treinamento dos professores, eu entendo que não é simples obter recursos materiais específicos para dar base para a produção de cada tipo de curso de IPE que possa surgir no IsF, justamente devido à especificidade dos cursos, ou seja, pelo mesmo motivo que devemos criar um material personalizado para lecionar nos cursos de IPE, porque cada lugar e cada grupo de alunos tem perfis e anseios distintos. Não obstante, Tomlinson (2010) afirma que os materiais globais tendem a não serem elaborados com observância às teorias de aquisição de linguagem, o que ele julga essencial para que o material seja eficiente, e mesmo no caso de haver materiais adequados e de

qualidade para cada caso, os preços e/ou os trâmites de importação podem ser um empecilho para a aquisição. Portanto, na falta de recursos específicos, acredito que uma fundamentação aprofundada em desenvolvimento de materiais didáticos é o suficiente para dar subsídio teórico e guiar o caminho para a produção de materiais com foco em IPE de qualquer área.

4.4.4. Dos efeitos da produção de materiais na autoestima do professor

Para além do efeito positivo prático da elaboração do material didático próprio do IsF, ou seja, aquele que podemos observar no bom aproveitamento do material dentro das salas de aula dos nossos cursos – o que demonstra que os encontros de formação surtiram efeito – outro reflexo relevante pode ser observado na fala dos seguintes participantes:

Danilo: *“[...] lá pro final da minha estadia no IsF, eu, quanto ao inglês para propósitos específicos, eu acho que eu atingi o momento mais alto da minha satisfação com o que eu fazia no trabalho: era nos cursos de essays, produção escrita: Essays. Eu creio que eu cheguei nos objetivos que o curso tinha, todos eles, tanto no que o programa tinha. Eu estava ajudando membros da comunidade acadêmica de todos os níveis, vamos dizer assim, graduandos e pós-graduandos, a escrever sobre o que eles [...] Não tem um lugar no mundo, nenhum material no mundo tão bom para os nossos alunos do que aquele que a gente criou”.*

Diego: *“[...] as leituras, a experiência me fizeram um professor melhor [...] mudou a minha vida completamente. Tanto profissional, mas também como pessoa, né. Eu acho que vou levar essas leituras pra minha vida inteira, tanto acadêmica, quanto a pessoal também. Porque você acaba fazendo relações, né, quando você pensa numa educação mais humana, mesmo crítica, mesmo técnica, você pensa melhor como uma pessoa mais humana. [...] então a bagagem que eu levo do programa é muito positiva mesmo, para meu crescimento como profissional e como humano”.*

Isabela: *“Foi muito difícil. Foi uma experiência maravilhosa, assim, inigualável, eu acho, mas maravilhosa porque foi meio que descobrimento mesmo. [...] eu acho que o único lado negativo – se é que eu posso chamar de negativo – é a falta de bagagem da graduação pra isso, pra produção de material e que isso não conta só pro IsF. Conta pra qualquer trabalho que a gente vá fazer como professor de uma escola, ou que a gente vá lidar com o material didático.”*

As falas dos participantes acima demonstram autossatisfação em relação aos resultados do próprio aprendizado sobre elaboração de materiais didáticos. A participante Isabela admite ter achado a experiência muito difícil, mas maravilhosa para o desenvolvimento e descobrimento pessoal que considero tão necessários para todo professor; o participante Diego faz uma análise geral da experiência dizendo que ela foi importante para o seu crescimento pessoal e profissional, e que o ajudou a construir uma percepção mais crítica e humana da educação; o participante Danilo externou sua satisfação pessoal diante do êxito em elaborar um material didático que ele julgou de alta qualidade e que foi bastante aproveitado pelos alunos do curso,

contribuindo efetivamente com a comunidade acadêmica. Seu orgulho e sua segurança no trabalho feito ficam claros na última frase em que diz que não existe nenhum material no mundo que seja tão bom para os nossos alunos do que aquele que nós mesmos criamos, pensamento este que se alinha ao que falamos no início desde tópico sobre a importância de se utilizar materiais personalizados para a realidade do público alvo.

Essas percepções dos participantes já são esperadas de pessoas que participam de tais atividades, pois de acordo com Tomlinson (2016) “participar do desenvolvimento de materiais pode aumentar a conscientização, a criticidade, a criatividade e a autoestima. E pode ainda melhorar as perspectivas de carreira”³⁹ (TOMLINSON, 2016, p. 3). Notamos a autoestima positiva dos participantes nas manifestações de satisfação com a própria formação. Além disso, sobre o fato de atividades de elaboração de material didático melhorarem as perspectivas profissionais, temos como prova a experiência do seguinte participante da pesquisa:

Pedro: “Pra desenvolvimento do professor, eu acho que foi sensacional essa questão de criar material didático. Porque assim, na faculdade a gente não viu isso, e hoje, com o que eu trabalho eu tenho que criar materiais; sempre tenho que ficar adaptando e criando. Foi totalmente positivo né, como eu disse, hoje eu trabalho por conta, eu dou aula em empresas, aulas de Business e não tem muito material relacionado a Business. E assim, cada empresa que eu vou é diferente porque, que nem uma que eu vou, é questão de med/remédio, a outra produz carros da Volkswagen. Então são peças diferentes, são leis diferentes e cada lugar que eu vou, é um material adaptado, né e feito. E assim, se eu não tivesse essa base do IsF, eu não teria tanta facilidade assim de talvez criar um material”.

O participante Pedro atualmente mora em outro estado da Federação e trabalha como professor autônomo de inglês para propósitos específicos, e tira seu sustento das aulas particulares. Como ele presta serviços para empresas de ramos distintos, ele precisa elaborar materiais específicos para cada grupo de alunos, então, além de preparar materiais, ele ainda deve focar em IPE, ambas particularidades do programa IsF, o que nos faz concluir que talvez ele não estaria tendo tanto êxito no ramo, não fosse seu período de residência no Nucli UFES.

As respostas dos participantes da presente pesquisa se alinham aos depoimentos dos participantes dos cursos de desenvolvimento de materiais de Tomlinson e Masuhara (2013), em que, segundo os autores, muitos deles “relataram terem desenvolvido confiança e autoestima, e estarem melhor preparados para

³⁹ My main claim is that participating in materials development can increase awareness, criticality, creativity and self-esteem. It can also improve career prospects too.

atenderem às adversidades nos seus empregos”⁴⁰ (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 503, tradução nossa). Os autores afirmaram que nem todos os participantes dos cursos desenvolveram magicamente grandes habilidades como elaboradores de materiais, tampouco acumularam conhecimento aprofundado de teorias de aquisição de linguagem, mas a maioria conseguiu produzir materiais eficazes, e alcançar consideráveis benefícios pessoais e desenvolvimento profissional, se tornando professores confiantes e competentes. Augusto-Navarro e Gattolin (2016) acrescentam ainda que apesar de não ser sempre necessário ou possível produzir material didático, trabalhar no desenvolvimento da habilidade de produção contribui para preparar professores a selecionarem materiais mais adequados aos seus alunos e a adaptarem materiais globais, ou seja, as vantagens são incontestáveis.

Ainda sobre a questão da autoestima, gostaria de finalizar com a análise da seguinte fala da participante Alice:

Alice: “Eu prefiro fazer o próprio material, porque eu gosto muito de botar coisas que eu gosto, que eu acho que os alunos vão gostar. Principalmente por causa do tipo de curso que a gente tinha. Às vezes a gente pegava alguma coisa pronta e era uma coisa muito chata, ou uma coisa totalmente sem representatividade, era aquela coisa muito padrão, totalmente fora dos moldes que eu acredito que a educação deva ser. Assim, não era nada libertador, era uma coisa muito com aquele pensamento super imperialista sabe? Então eu gostava que os nossos materiais, eles mudavam essa lógica, geralmente. [...] Na época que eu estudei na UFES [...] a gente não tinha nenhuma matéria sobre a elaboração de material didático [...] então pra mim foi uma coisa muito nova. No começo fiquei bem assustada, só que depois de um tempo eu comecei “Cara, eu consigo fazer isso!” então era muito legal ver. E também sobre essa possibilidade de encaixar outras perspectivas, encaixar temas [...] teve um material específico de tópicos contemporâneos que a gente fez, que a gente colocou todas as polêmicas, e eu gostei muito de poder inserir esse tipo de discussão. As pessoas têm uma concepção de que muitas vezes o tem que ficar afastado da sala de aula, principalmente de inglês, e a gente chegava e falava “não, não precisa ser, tipo, a gente pode inserir sim”.

Assim como os demais participantes citados anteriormente, Alice prefere elaborar seus próprios materiais didáticos e considerou a tarefa difícil por não ter experiência anterior, mas ao longo do processo, acabou desenvolvendo a habilidade necessária e percebeu que conseguia fazer um bom trabalho. Para Alice, o objetivo era fazer um material que fosse mais divertido para os alunos, o que indica que ela se preocupava em agradá-los ao tornar o aprendizado mais prazeroso; e, que o material também tivesse um senso de responsabilidade social, com conteúdo de representatividade de minorias políticas. A participante citou como exemplo um

⁴⁰ “reported developing confidence and self-esteem and being better equipped and prepared to meet unexpected eventualities in their own jobs”

material específico produzido por seu grupo em que ela afirma ter sido muito polêmico por incluir diversos temas sensíveis do ponto de vista social.

Como mencionamos no Capítulo 3 desta pesquisa, a figura do professor de inglês ainda é muito estereotipada e estes costumam ser vistos como meros instrutores de língua inglesa, como se o foco das aulas de inglês fosse o ensino da língua como instrumento de comunicação desvinculado de questões políticas, socioculturais e econômicas. Essa postura de Alice de não aceitar tal condição e de querer debater temas que dividem opiniões delicadas tornando seu trabalho mais relevante sob o ponto de vista social é o que defendem os teóricos críticos que entendem que o campo da linguagem é um espaço de luta onde uns exercem poder hierárquico sobre os outros.

Durante um bom tempo, o ensino da língua inglesa foi depreciado por teóricos socioculturais pelo fato desta ser a língua da globalização que promove valores materialistas, capitalistas e ocidentais. Mais recentemente, foram surgindo teóricos com a ideia de que os materiais didáticos podem ser utilizados justamente para combater os discursos hegemônicos (TOMLINSON, 2012), e temos o caso da Alice como exemplo disso.

Escolhi colocar a análise da resposta da Alice no subtópico referente à autoestima, porque acredito que ter coragem para tocar em temas ideológicos no atual momento em que vivemos requer uma postura de segurança e autodeterminação do profissional da educação. Acredito que essa coragem de desafiar a ordem parte do desejo de ser um agente transformador da sociedade e da confiança de que é capaz de atingir esse objetivo. Para o trabalhador se sentir digno e relevante, o trabalho que ele desempenha precisa ter significado e ele deve ser capaz de visualizar o produto final do seu trabalho. Testemunhar a mudança positiva na atitude dos alunos, ver que seu material e sua aula proporcionaram aprendizado relevante para os alunos são fatores que atuam diretamente na autoestima do professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos analisar as perspectivas dos professores em formação no Curso de Letras – Inglês da UFES que atuaram no Programa Idiomas sem Fronteiras, sobre a experiência pedagógica que lhes foi oferecida, tendo em vista as particularidades do programa que, dentre outras coisas, tem a característica de prezar pelo desenvolvimento da autonomia do professor e faz parte de uma ação com vistas à internacionalização das universidades brasileiras. Mais especificamente, procuramos responder às seguintes perguntas já dispostas na seção de objetivos da pesquisa: a) como os professores-residentes percebem o papel da língua inglesa e do Programa Idiomas sem Fronteiras no processo de Internacionalização na contemporaneidade?; b) como os professores-residentes reagiram ao papel de protagonista na condução dos cursos do IsF e como essa autonomia foi construída?; e c) como a atuação no Programa IsF contribuiu para a formação docente e quais são os reflexos dessa experiência na prática docente do professor?

Por serem amplos, os temas centrais ligados ao IsF fizeram com que o andamento da presente pesquisa tomasse dois caminhos distintos: o primeiro que investigou as reflexões conceituais e eventuais posicionamentos ideológicos dos participantes a respeito do ensino de LI e do processo de internacionalização; e o segundo investigou a perspectiva dos participantes sobre a formação docente proporcionada pelo programa onde se destaca o teor das reuniões pedagógicas, o desenvolvimento da habilidade de produção de materiais didáticos e o foco no IPE, as três características principais do IsF.

Escolhi iniciar o capítulo da análise com o primeiro caminho, discutindo as respostas das perguntas que detinham um caráter mais geral e basilar para a presente pesquisa. Elas intentavam saber, o que os professores em formação entendem por “internacionalização”; como percebem o papel da língua inglesa no mundo globalizado, e; como e quando essa percepção do inglês foi construída. Achei importante atentar para esses pontos já no início por acreditar que é necessário haver conhecimento sobre as ideologias que regem os bastidores da educação, uma vez que elas são propagadas pelos seus agentes, seja de forma consciente ou não.

Assim, os resultados dessa primeira parte apontam que o conceito de internacionalização não parecer estar claro para nenhum dos participantes, mesmo

eles tendo atuado em um programa voltado para a internacionalização, sendo que dois participantes admitiram a dificuldade em conceituar o termo e todos associaram o conceito de internacionalização à língua inglesa – alguns ainda pontuaram que pode haver um caráter imperialista nesta questão. Ademais, todos os participantes demonstraram ter alguma consciência mais crítica acerca do papel do inglês no mundo global, levando-se em consideração o conceito de crítico de Pennycook (2011) adotado nesta pesquisa pela autora, e a maioria dos professores alega ter começado a desenvolver essa percepção da língua durante o Curso de Licenciatura na UFES, e todos confirmaram a importância da graduação como catalisadora de tal pensamento, seja através de professores específicos, pesquisas ou do período de residência no IsF. No entanto, percebo que a visão crítica não parece ter relação com o curso de Letras-Inglês em si, mas com as atitudes de alguns professores em especial.

Com isso, podemos afirmar que a visão tradicional da língua padrão americana ou britânica vem perdendo força, ao menos no âmbito local, e que todos os participantes desta pesquisa que atuaram no Programa Idiomas sem Fronteiras têm uma visão com viés mais reflexivo em relação ao seu papel como professor de uma língua como a inglesa.

Nesse sentido, reitero que nós, professores de inglês, por ensinarmos uma língua que possui caráter hegemônico e dominador, temos uma grande responsabilidade ao passá-la adiante para os nossos alunos, de forma a não reproduzirmos o teor colonizador, mas alertá-los para a existência do caráter dominante e ajudar a construir a autonomia necessária para desenvolverem pensamentos críticos que permitam que eles não permaneçam em posição passiva diante das diferenças do mundo.

No segundo caminho, parte da análise em que investiguei os aspectos relacionados à formação pedagógica que os participantes receberam no programa IsF, percebi e confirmei com minha experiência pessoal o quão importante foram as reuniões para a formação dos professores do NuLi UFES. Ficou claro que a questão da produção de materiais didáticos por parte da própria equipe foi a característica mais marcante e que gerou maiores resultados positivos em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes. A liberdade dada aos professores para escolherem os cursos a serem ministrados e os materiais didáticos que seriam

utilizados nesses cursos marcam um protagonismo que não é comum no nosso sistema educacional.

Podemos observar pelas falas analisadas que essa posição de protagonista foi encarada como um desafio pelos participantes, mas foi também considerada imprescindível para o desenvolvimento da autonomia docente tanto aclamada, desenvolvimento este construído com base nos estudos teóricos, nos debates com os colegas, na produção de materiais, no trabalho em equipe e no compartilhamento de experiências.

Concluo a análise afirmando que de acordo com os relatos dos nove participantes dessa pesquisa, os reflexos do período de residência no Programa Idiomas sem Fronteiras parecem ter sido bastante positivos na formação desses professores. Todos demonstraram satisfação com o desenvolvimento pessoal e profissional, assim como se consideram mais críticos em relação ao próprio papel na sociedade e alguns inclusive já recebem os frutos do preparo diferenciado no mercado de trabalho, o que indica que certas características do programa como o incentivo à autonomia docente, a abordagem com foco nas necessidades dos alunos e, principalmente, a formação para desenvolvimento de materiais didáticos devem servir de exemplo para cursos de formação de professores de línguas estrangeiras.

É preciso enfatizar que esta pesquisa teve um forte caráter local, e que seus resultados são limitados à realidade existente no NuLi UFES e em relação a um grupo pequeno e seletivo de professores, se fazendo interessante investigar o mesmo processo em outros NuLis. Vimos que para os 9 participantes da pesquisa, a produção de materiais foi o fator de maior impacto na formação, e sabemos que em parte dos NuLis espalhados pelo país, a produção de materiais próprios não é feita, sendo mais comum a adoção de materiais globais ou elaborados por outras equipes, o que faz com que a percepção sobre a formação oferecida por esses centros por parte dos professores residentes possa ser diferente da que obtivemos nesse estudo.

Por fim, apresentando uma autocrítica, quero registrar que sinto que fiquei muito aquém do que deveria, ou mesmo esperava quando ingressei no mestrado em 2018. Percebi o quanto eu preciso trabalhar o meu foco para chegar aos objetivos das minhas propostas, e assim não me perder em elucubrações teóricas sem a profundidade necessária, como aprendi a fazer com materiais didáticos para cursos de IPE. No entanto, não posso ignorar que tive algumas evoluções e passei a enxergar

a pesquisa e a academia com olhos mais sérios e responsáveis. O convívio com a comunidade acadêmica refletida principalmente nos colegas e professores foi deveras enriquecedora, e pesquisar sobre a formação de professores nesse meio e nesses tempos sombrios para a educação no país foi de extrema importância na minha caminhada, especialmente por reforçar a imprescindibilidade de formação de professores que entendam o caráter político da educação. Acredito que a reflexão aprimorou a minha própria formação, e espero que ela possa contribuir para a reflexão e aprimoramento dos meus colegas de profissão.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise M. et al. **O programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro**. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2016. p. 19-47.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. **Globalização e internacionalização do ensino superior: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, p. 614-632, 2017.

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

BAUGH, A. C.; CABLE, T. **A History of the English Language**. 5th ed. London: Routledge, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. **Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CES 492/2001.

BRASIL. PORTARIA MEC nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012. Instituição do Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.imesp.org.br/portal/pdfs/juridico2012/Portarias/Portaria%201.466,%20de%2018%20de%20dezembro%20de%202012.pdf>. Data de acesso: 07 de abril de 2017.

BRENNER, M., BROWN, J., CANTER, D., eds. 1985. **The Research Interview: Uses and Approaches**. New York: Academic Press.

BRITTEN N. **Making sense of qualitative research: a new series (editorials)**. Med Educ. January; 39(1):5-6. 2005.

CHRISTIANS, C. G. **A ética e a política na pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 141-162 (Cap. 5).

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. Ed. New York: Cambridge University Press, 2003. 212p.

CANAGARAJAH, S. (1999). **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: OUP.

CAVALCANTI, M. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 211-226, 2013.

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a Educação'. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DELLA-ROSA, S. F. P. **Ensino orientado para a autonomia do aprendiz: a percepção e a atuação de aprendizes em relação à autonomia em um curso de inglês para propósitos acadêmicos**. São Carlos: UFSCAR, 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

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

DENZIN, N. K.; LINCON, I. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teoria e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Pág.49-90.

DIVAN, L. M. F, OLIVEIRA, R. P. **A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico**. *Gragoatá*, vol. 13, nº 25, p. 185-202, 2008.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FINARDI, K. R.; DALVI, M. A. **Crenças de Professores de Línguas Sobre a Formação Inicial e Continuada**. *Language Teachers' Beliefs on Initial and Continuing Education (Online)*, v.13, n. 1, p. 113-134, 2013.

FINARDI, K. R.; FRANCA, C. **O inglês na internacionalização da produção científica brasileira: evidências da subárea de linguagem e linguística.** Intersecções, Jundiaí, v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. **Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade.** Estudos em Avaliação Educacional (Online), v. 28, p. 600-626, 2017

FINARDI, K. R.; ORTIZ, R. A. **Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection?** IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education, Nova Iorque, v. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização.** Ilha do Desterro, v. 66, p. 39-284, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. **Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal.** Leitura (UFAL), Alagoas, v. 1, p. 129-154, 2014.

FINARDI, K. R. **The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language.** Studies of English Language Teaching, v. 2, p. 401-411, 2014.

FONTANA, N. M. **Autonomia: Requisito na Formação do Professor de Línguas para Fins Específicos.** The ESPecialist, vol. 29, n. especial, 2008. 1- 17. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6203/4527>> Acesso em: 05. Ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra , 2011.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca.** *International Multilingual Research Journal*, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.(orgs.) **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista brasileira de Linguística Aplicada, 2004.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores**. In: GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language**. The English Company (UK) Ltd. British Council. p.132. 2006. Disponível em https://www.academia.edu/12530018/English_Next_by_David_Graddol.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning centred approach**. New York: Cambridge University Press, 1991.

JAVID, C. Z. **English for specific purposes: role of learners, teachers and teaching methodologies**. *European Scientific Journal*, v. 20, n. 11, p. 17-34. 2015. Disponível em: <<http://www.eujournal.org/index.php/esj/article/view/5950/5736>>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; KAWACHI, G. J. **Internationalization, policy and teacher education: a critical look at the impacts of the Languages without Borders Program in two Brazilian universities**. 2019. No Prelo.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. (Eds). **Internationalization of higher education in Asia Pacific countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

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

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada da era da globalização**. In: Moita Lopes, L. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-147, 2006.

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

LAZARSELD, P. 1935. **The Art of Asking Why: Three Principles Underlying the Formulation of Questionnaires**. *National Marketing Review* 1 (no. 1): 1-7.

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

_____. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41

_____. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista de Estudos da Linguagem. Vol. 20, n.2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

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

MILLER, I. K. **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética.** In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Texto de apresentação do programa. Página oficial do Idiomas sem Fronteiras, 2018. Disponível em <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Acesso em 01 Ago. 2018.

MISHLER, E. G. **Research interviewing: context and narrative.** Cambridge: Harvard University Press, 1996, pp. 52-65.

MOITA LOPES, L. P. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado.** In: MOITA LOPES (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior: Conceitos e Práticas.** Educar, Curitiba, PR, n 28, p. 107-124, 2006.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. **Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações.** . In: LEFFA, Vilson J. (Org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 43-68

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

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning.** Cambridge. Cambridge University Press, 2013.

ONO, F. T. P. **A resignificação do global por atitudes locais na implementação do programa Inglês sem Fronteiras na UFRR**: Algumas experiências. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2016. p. 105-124.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. (Org.). **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 17/06/2019.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M. S.; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e . Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.. In: Regina Celi Pereira; Piar Roca. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism and E.A.P. English for Specific Purposes, 16, 253–269.

PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. **A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação**: as concepções de sujeitos praticantes do currículo profissional. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 58, n. 1, p. 313-340, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **O grande desafio: aprender a dominar a língua sem ser dominado(a) por ela**. In: GIMENEZ, T. JORDÃO, C.M., ANDREOTTI, V (orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 37-48.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil**. In: IVES LACOSTE, Yves & K. RAJAGOPALAN, **A Geopolítica do Inglês**. 135-159. 2005. Parábola Editorial, 2005.

ROBERTSON, S. L. **O processo de Bolonha da Europa torna-se global**: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, B. S. **Os processos da globalização**. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** 2. ed. Porto: Afrontamento, 2002. p. 31-106.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca**. Oxford: OUP, 2011.

SMITH, L. T. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous peoples**. London: Led Books, 1999.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, v.39, n.3, 2014. p. 925-944.

TOMLINSON, B. **Materials development for language learning and teaching**. State-of-the-Art Article. Cambridge, p. 143-179. maio. 2012.

_____. **Principles of effective materials development**. In: English Language Teaching Materials: Theory and Practice. Ed. Nigel Harwood. New York: Cambridge UP, 2010.

_____. **The Importance of Material Development for Language Learning**. In M. Azarnoosh, et.al (Eds.). **Issues in Materials Development (The Netherlands: Sense publisher, 2016)**, p. 1-9

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. (2013). **Simulations in materials development**. In B. Tomlinson (Ed.), **Developing materials for language teaching (2nd ed., pp. 501–520)**. London: Continuum Press.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. **Critical Internationalization: Moving from theory to Practice**, FIRE: Forum for International Research in Education, v. 2, n. 2, 2015.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. **Métodos qualitativos. Sua história na Sociologia e na Antropologia.** In: DENZIN, N. K.; LINCON, I. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa. Teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. Pág.49-90.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Alice

Idade: 27 anos

Grau de formação: Superior completo

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 22 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 6º

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? 6 meses no Centro de Línguas da UFES

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim, participei de vários. Os processos de formação eram excelentes e muito variados - envolvendo técnicas de ensino, criação de materiais didáticos, embasamento pedagógico, estudos linguísticos e muito mais -, e acredito que ajudaram muito na minha capacitação como professora.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Por acreditar ser um programa que me proporcionaria uma prática pedagógica diferenciada da que eu teria em outros lugares, me propiciando contato com o público acadêmico ainda na graduação, além da possibilidade de me envolver com ESP (English for Specific Purposes), que eu nunca tinha tido antes e que dificilmente teria em outras escolas ainda como graduanda de Letras Inglês.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Amanda

Idade: 20 anos

Grau de formação: Cursando graduação

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 7 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 6º período

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Professora-Estagiária Núcleo de Língua UFES (18 meses)

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim. As formações de professores que participei no IsF até o momento foram excelentes e contavam com temas interessantes, muitas vezes requisitados pelos

próprios professores, e todas com embasamento teórico (textos, vídeos..) para futura discussão e práticas entre professores e coordenador pedagógico.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Eu já era professora de inglês geral anteriormente e decidi participar do programa pra ter um contato com uma experiência docente diferente e com um propósito e público mais acadêmico. Ainda escolhi participar pois estava ciente da formação de professores que o programa oferecia, incluindo principalmente o estudo e desenvolvimento de materiais didáticos próprios para o programa.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Bernardo

Idade: 24 anos

Grau de formação: Superior completo

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 7 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: Do 6º ao 8º

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Núcleo de Línguas UFES – 2 anos

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim. Embora poderiam ter sido mais constantes, foram úteis em sua maioria.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

De início, escolhi tentar o processo seletivo para ser professor IsF por ser um diferencial na seleção da bolsa Fulbright FLTA.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Bruna

Idade: 24 anos

Grau de formação: Cursando graduação

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 7 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 2º

Experiência docente anterior ao programa: [] SIM [X] NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? N/A

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? [X] SIM [] NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim, dois até o momento. Especialmente por não ter nenhum tipo de experiência ou formação anterior, têm sido um diferencial para me fazer refletir e aprimorar as práticas em sala de aula.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Possibilidade de estágio em minha área de estudo, em um programa nacional conhecido pela comunidade e com excelente remuneração, quando comparado às demais opções da universidade.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEI

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Danilo

Idade: 26 anos

Grau de formação: Cursando graduação

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 11 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: Do 2º ao 5º

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? 3 anos como instrutor de inglês em curso livre.

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim, participei de reuniões pedagógicas com a equipe. Foram bastante importantes porque formação é sempre necessária, nunca é demais. Além disso, a própria graduação, em simultâneo, é um desses processos de formação.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Por ser uma oportunidade de crescimento profissional remunerada.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Diego

Idade: 21 anos

Grau de formação: Superior completo

Universidade que cursou/cursa graduação: Universidade Federal do Espírito Santo

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 2 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: Fiz o processo seletivo no final do sexto período e fui chamado para atuar no programa no sétimo período.

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Fiz estágio no Núcleo de Línguas por 2 anos.

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim. Os coordenadores sempre sugeriam leituras que fossem relevantes e próximas à nossa realidade local. Assim, discutíamos e refletíamos as propostas que os/as autores/as traziam. Acredito que essa interação entre colegas professores, coordenadores e autores foi de extrema importância para a minha formação como docente.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Pela reputação que o programa possui até hoje de ser uma oportunidade para aprimorar técnicas e costumes didáticos, tais como elaboração de material didático. Outro fator que me motivou a participar do programa foi a autonomia que o professor teria no contexto para produzir seu próprio material e conduzir os cursos da maneira que este considera mais apropriado naquele contexto. Além disso, o catálogo de cursos que o programa oferecia conectava-se perfeitamente ao currículo que a minha universidade oferecia para mim como estudante de Letras Inglês. Dessa forma, eu visualizava uma coerência muito grande entre a teoria que estudava na graduação e a prática que eu desenvolvia no programa como professor. Para finalizar, eu considero o valor total que o programa oferece muito justo à carga horária e lista de obrigações que o/a bolsista precisa ter/fazer, o que também me levou a considerar o programa.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Isabela

Idade: 25 anos

Grau de formação: Superior completo

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 8 meses no campus Goiabeiras; 1 ano e 2 meses no campus São Mateus

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 5º período

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? 1 ano no Centro de Línguas da UFES

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim, com reuniões pedagógicas, discussão de metodologias, compartilhamento e prática de atividades bem sucedidas, avaliação de materiais criados pelos professores, e banca de seleção de novos bolsistas. Também fui selecionada para ir

ao TESOL 2016 como representante do corpo docente do IsF UFES. A formação, apesar de não tradicional ou padrão, contribuiu muito para a minha jornada inicial como professora, pois me fez lidar com situações para além da sala de aula.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Na época, porque era uma oportunidade de trabalho diferente da que eu me encontrava. Depois de alguns meses, já percebia no programa grande potencial de formação de professores com espaço para aprendizado de novas práticas, como o desenvolvimento de materiais didáticos, além de focar em um público diferenciado dos cursos de língua tradicionais do estado.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Mayara

Idade: 32 anos

Grau de formação: Cursando graduação

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 6 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 4º período

Experiência docente anterior ao programa: [] SIM [X] NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Na ausência do "mais ou menos". Eu fiz o treinamento para estagiários do Núcleo de Línguas, e após, dei aula por seis meses. Antes disso, nunca tinha dado aula antes.

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? [X] SIM [] NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Infelizmente não, por minha culpa. Mas temos reuniões e orientações semanais, com leitura de textos e discussões. Quando os ETA's estavam aqui fizemos uns cursos

bem interessantes com eles. Lembro-me do de pontuação com o Evan e um de práticas pedagógicas com o Evan e a Mary. Ambos foram bastante produtivos.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Sofri assédio moral no meu estágio anterior e precisei procurar outro lugar para trabalhar. Já conhecia a Claudia da graduação e do Projeto de Extensão e achei que ela seria uma boa chefe, correta. Além disso, a bolsa era muito boa para a realidade de estágio. Depois que entrei no programa, me encantei pela equipe, todos os professores pessoas maravilhosas e dedicadas, sempre dispostos a ajudar e percebi o tanto que o IsF poderia contribuir (até mais que a graduação) para minha prática docente.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPCEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Pedro

Idade: 24 anos

Grau de formação: Superior completo

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 1 ano e 2 meses

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: Sétimo Período

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Experiência como professor de inglês no Centro de Línguas para Comunidade - UFES. 2 anos.

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim. Encontros quinzenais com os ETAS. Esses encontros foram super positivos e me ajudaram no processo de desenvolvimento profissional, pois os mesmos

assistiam algumas aulas e davam dicas sobre engajamento da turma e o uso do inglês na sala de aula.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Pela oportunidade de crescer e melhorar minhas competências, através do inglês acadêmico, ESP e produção de materiais didáticos/cursos.



Universidade Federal do Espírito Santo
 Centro de Ciências Humanas e Naturais
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGEL

Título da pesquisa: Formação de professores de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso
 Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos
 Orientadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Prezado (a) respondente,

Muito obrigada pela sua participação. Sua contribuição é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender melhor os reflexos da residência no Programa Idiomas sem Fronteiras na formação docente de professores de língua inglesa na Universidade Federal do Espírito Santo. Gostaríamos de lembrar que o conteúdo deste questionário é altamente confidencial. Quaisquer informações identificando o respondente não serão divulgadas sob quaisquer circunstâncias.

Nome: Raiana

Idade: 28 anos

Grau de formação: Pós-Graduação

Universidade que cursou/cursa graduação: UFES

Tempo de atuação no IsF: 2 anos

Período da graduação que estava quando ingressou no Programa: 2º período

Experiência docente anterior ao programa: SIM NÃO

Se SIM, qual e por quanto tempo? Professora estagiária do Centro de Línguas (UFES) por 6 meses.

Quando estava no Programa, participou de criação de cursos e elaboração de materiais didáticos? SIM NÃO

Quando estava no Programa IsF, participou de algum processo de formação de professores? Como avaliou?

Sim. Participei de reuniões pedagógicas, bem como semanas de "reciclagem". Todos os momentos foram muito enriquecedores e contribuíram com minha formação, além de ter possibilitado trocas interessantes com meus colegas.

Por que escolheu participar do Programa Idiomas sem Fronteiras?

Achei que seria interessante e uma nova experiência que poderia me trazer benefícios no que dizia respeito à minha formação.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE ALICE	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Alice	<p>Olha, eu tenho críticas (risos) porque, assim, a gente sabe que nenhum teste é perfeito e que sempre vai haver algum ponto que pode ser melhorado. Mas, eu acho que pros objetivos que a gente tem no Inglês sem Fronteiras que a maioria... ehh... das aulas, a gente vai treinar bastante habilidade de comunicação, de fala. Eu acho que falta muita coisa no TOEFL, principalmente porque ele não testa a habilidade de fala, nem de escrita (risos) e eu acho que acaba tendo, assim, tanto um lado ruim de muita gente, tipo, que não sabe às vezes, tipo, ser nivelado pra um nível acima e não sabe falar e às vezes isso acaba tipo gerando muito, muito desequilíbrio. Mas também tem o outro lado do tipo, muita gente que sabe muito, não é treinado pra essa prova e aí acaba sendo jogado num um nível mais baixo. Porque, por exemplo, eu via várias pessoas da minha turma de graduação de letras-inglês que tinham, tipo, um inglês muito bom – você via – e aí iam fazer essa prova e se davam muito mal, porque é uma prova que, assim, como a maioria das provas, é meio difícil você medir as habilidades das pessoas, mas essa especificamente eu acho que ela é muito boa em medir quem sabe fazer essa prova, por causa do tempo principalmente. Eu, por exemplo, sou uma pessoa que gosta de fazer as coisas com muito tempo. Eu me dei bem das vezes que eu fiz, mas eu já fui sabendo como que era o modelo da prova, quanto tempo eu podia ficar em cada questão, e eu acho que especificamente no caso do Inglês sem Fronteiras, por a gente trabalhar muito com ESP, tipo, eu acho que seria muito bom se a gente pudesse ter um teste nosso pra nivelar esses alunos. Mas, ao mesmo tempo eu sei de todo background, tipo, de ser um programa de escala nacional, então, acaba tendo que ser uma coisa mais padronizada, ser um teste que é mais barato. Então a gente entende tipo, os motivos para ele ser escolhido, mas, por exemplo, eu acho que o TOEFL-iBT já daria uma ideia um pouco melhor das habilidades mais / de forma mais abrangente, porque ele separa as quatro habilidades, né?! O TOEFL-ITP diz que faz isso, mas eu acho que pode ser um pouco discutível se realmente faz. Acho que eu falei demais também (risos).</p>

Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Alice	Olha (rs) não sei direito o que responder. Eu gosto da possibilidade de criar. Eu acho, que assim, é uma das coisas / foi uma das coisas que eu mais gostei, e principalmente porque, no período que eu estive lá, a coordenadora dava muita liberdade para a gente criar. Inclusive coisas que eu achava que a gente nunca ia fazer, sabe, tipo, inglês com séries e filmes, que atraía, e que assim, era muito legal de criar os materiais. Mas ao mesmo tempo, assim, pro Inglês sem Fronteiras / pro Idiomas sem Fronteiras né? O IsF, ehh acho que, assim, especificamente aqui na UFES a gente tinha uma equipe tão boa – pelo menos na época em que eu trabalhava – que também se eu escolhesse um curso que tava pronto, também eram cursos bem legais, mas eu gostava bastante dessa possibilidade de criar, e a coordenadora era muito aberta. Eu acho que se fosse em outro lugar, talvez ela não fosse tão aberta. Eu dei um curso de literatura... poxa, foi muito legal. E, isso pra mim era bastante estimulante, assim, porque, eu não gosto muito daquele esquema de aula que, tipo, você tem que dar até essa página do livro nessa aula, e todo mundo tem que / você tem que dar todas as atividades do livro. Alí a gente tinha muita liberdade pra criar muitas coisas e saíram umas coisas bem legais assim. Tinha coisas assim que, eu, pessoalmente, não era tão boa talvez, e que eu dei a aula e acabei melhorando bastante, tipo o curso de pronúncia. Porque a minha experiência na graduação com fonética foi meio / não foi tão boa, porque... aahhh teve a questão da greve, a gente perdeu muita, muita coisa. Então, eu não tinha muita segurança antes de dar o curso e depois, tipo, eu tive muito mais. Então eu acho que se eu tivesse que escolher, (risos) eu sou muito indecisa pra escolher, mas eu acho que eu diria que eu gosto bastante dessa possibilidade.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Alice	Eu prefiro fazer o próprio material, porque eu gosto muito de botar coisas que eu gosto, que eu acho que os alunos vão gostar, e eu acho que eu acabo sempre, tipo, mesmo quando eu adoto um material que já tá pronto eu acabo que meio que fazendo meu material independentemente de uma coisa ou outra. Mas assim, em alguns casos específicos eu gostava de adotar um pronto por não ter tanta / tanto domínio do conteúdo, por exemplo, no curso do TOEFL, depois quando rolou aquele curso do IELTs a gente cogitou adotar um material, e assim, nesse caso eu preferia adotar por não dominar tanto. E assim, às vezes era muito trabalhoso

	também. Por exemplo, pra eu criar um material sobre o IELTs seria meio difícil. Agora, como ali era uma equipe muito boa e que ninguém, assim, nunca aconteceu comigo de alguém da equipe deixar na mão, deixar muita coisa pra eu fazer, então eu gostava muito de criar, todo mundo se ajudava. Assim, eu falo de uma experiência / quando eu falo assim parece até que foi meio tipo “ah utópico”, mas cara, realmente foi. Foi um ambiente de trabalho bem diferente de todos que eu já tive. Não sei se isso, tipo, acho que foi um pouco sorte, e um pouco, tipo, um pouco não, bastante trabalho da coordenadora que foi muito bom, mas eu preferia / eu preferia criar, eu acho, assim, na maioria dos casos porque / principalmente por causa do tipo de curso que a gente tinha. Às vezes a gente pegava alguma coisa pronta e era uma coisa muito chata, ou uma coisa totalmente, tipo, sem representatividade, de / de tudo, assim, era aquela coisa muito padrão, e aí não tinha, tipo, era uma coisa / às vezes, tipo, totalmente fora dos / dos moldes que eu acredito que a educação deva ser, assim, tipo, não era nada libertador, não era / era uma coisa muito com aquele pensamento super imperialista sabe? Então eu gostava que os nossos materiais, eles mudavam, tipo, essa lógica, geralmente.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Alice	Bom, eu avalio? Eu avalio que foi, tipo, como? Se eu fui bem se acha?
Pesquisadora	Você acha que você cumpriu com o que você achava que você deveria fazer com o que você se propôs?
Alice	Sim, eu acredito que sim. Eh, eu sou uma pessoa bem exigente comigo mesma, então, acho que eu / eu fui sim. Não sei se alguém acharia que não, mas acredito que sim, e foi bem – como fala mesmo em português?! Rewarding?! Porque a gente podia ver uma coisa que a gente construiu, porque pra mim foi uma experiência...
Pesquisadora	“Gratificante”
Alice	Isso! Obrigada! (risos) Fui alfabetizada em inglês. Sacha! Mas, assim, na época que eu estudei na UFES, não sei se agora já mudou, sempre teve bastante essa discussão, mas a gente não tinha nenhuma matéria sobre a elaboração de material didático, e acho que ainda não tem né, não sei! Então pra mim foi uma coisa muito nova. No começo fiquei bem assustada, só que depois de um tempo eu comecei “Cara, eu consigo fazer isso!” então era muito legal ver. E também sobre essa possibilidade de encaixar outras perspectivas, encaixar temas naquela / teve um material específico de tópicos contemporâneos (risos) que a gente fez, tipo,

	que a gente colocou todas as polêmicas (risos), e eu gostei muito, assim, de poder inserir esse tipo de / esse tipo de discussão que / as pessoas têm uma concepção de que muitas vezes o tem que ficar afastado da sala de aula, principalmente de inglês, e a gente chegava e falava “não, não precisa ser, tipo, a gente pode inserir sim”. Então, acho que eu avalio de forma positiva.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Alice	Ahm, por ser um contexto diferente, eu acho que eles vão / geralmente a maioria atrás de / das necessidades específicas que eles, tipo, precisam suprir. Por exemplo, muitos alunos quando eu dava aula de um determinado curso, eles estavam ali especificamente atrás daquilo que o curso oferecia mesmo. Eu já dei algumas aulas de exame preparatório, então, “ah estou precisando melhorar minha nota no TOEFL, vou fazer esse curso”. Mas também acontecia uns casos em que as pessoas estavam ali só pra ter algum contato com a língua mesmo. Mesmo que aquele não fosse o / a necessidade mais imediata deles, assim, mas muitas vezes eu via também que eles procuravam – não sei como dizer – assim, às vezes eles / dependendo do tipo de curso, eles procuravam alguma coisa mais prazerosa talvez, que eles não tivessem em outro curso. Por exemplo, um curso de literatura, muitos foram assim, pra poder ter uma abordagem um pouco mais leve talvez do idioma, no curso de séries e filmes foi mais assim, pra poder relaxar um pouco, talvez. Mas de forma geral eu via que muitos iam por causa de uma necessidade mais específica mesmo. Pelo menos nos cursos que eu dei. Assim, eles iam atrás da escrita acadêmica quando eles precisavam, exame de proficiência, geralmente nesses cursos mais específicos. Agora, tinha outros que eles iam mais com aquela intenção de aprender o inglês do zero mesmo, mas eu acredito que assim, na minha experiência, a maioria foi pra essas coisas mais específicas.
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?
Alice	Olha, eu acho que é um papel primordial assim, porque, pelo menos a meu ver, eu acho que ele tem uma / uma responsabilidade maior de introduzir a língua mesmo, para uma parcela maior. Porque de todos os programas que a gente tem de internacionalização, e aí tipo, o Ciências sem Fronteiras que agora tá parado, mas também as bolsas da CAPES, bolsas sanduíche e outros tipos de programa, eu acho que acaba sendo / tem uma real internacionalização ali, só que eu acho que acaba sendo meio que pra quem já sabe a língua. Pelo menos de todo mundo que eu vi, não foi uma questão de tipo “você vai, daí você vai aprender lá, e

	<p>você vai praticar, e vai usar seu conhecimento”. Óbvio que são programas excelentes e que trazem muitas oportunidades, mas eu vejo que acaba sendo um pouco, talvez elitista, que as pessoas que conseguem geralmente não precisavam daquilo pra aprender a língua, e muitas vezes não precisariam daquilo nem pra / pra ir pra fora, pra ir pra outro programa. Pelo menos assim, muita gente que eu conheço, já, tipo, aprendeu antes, na marra, ou às vezes não, mas melhorou muito lá também. Só que eu acho que o IsF ele tem uma / uma chance mais real de tipo, expandir esse conhecimento e depois abrir para que mais pessoas possam talvez acessar esses outros programas de internacionalização.</p>
Pesquisadora	<p>E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?</p>
Alice	<p>Então, eu acho o papel do inglês – eu sou péssima pra falar, gente, eu prefiro escrever – eu acho assim, o papel do inglês muito importante, e não só por ele ser uma língua franca, mas pra gente também poder falar das coisas que às vezes não deveriam ser exigidas em inglês, tipo pra fazer a nossa voz ser ouvida. Eu acho ele / é inegável que, assim, porque a maior parte do conhecimento acadêmico tá sendo publicado em inglês, então por mais que você às vezes pense no lado imperialista da questão do inglês, de ser uma língua que tipo domina, e acaba tipo, meio que sufocando a expressão de outras línguas talvez, mas até pra você falar disso, desse papel da língua, acaba sendo meio que imprescindível que você escreva em inglês.</p>
Pesquisadora	<p>Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?</p>
Alice	<p>Não.</p>
Pesquisadora	<p>Quando foi que você começou a ter uma visão mais crítica do papel do Inglês no mundo?</p>
Alice	<p>Na faculdade. Gente, Junia Zaidan né amor (risos). Mas, falando assim de uma forma mais geral, acredito que assim, já no primeiro semestre da graduação eu comecei a ter um pouco mais essa visão, porque antes, eu tinha uma visão, assim / até de certa forma que eu vejo as pessoas / erroneamente ou não, mas que as pessoas acabam reproduzindo por um senso comum assim, de que a gente tem que ter aquele inglês com o <i>accent</i> perfeito, de que, tipo, o inglês é a única língua que / porque assim, eu era muito fascinada com coisas que usavam a língua inglesa há muito tempo na minha vida. Eu sempre ouvi música em inglês, e depois eu comecei a me interessar tipo, por Harry Potter muito cedo na minha vida. Então eu tinha uma visão meio utópica, assim, de querer morar na Inglaterra e ter aquele inglês tipo, <i>British accent</i>, e depois também nos Estados Unidos com a questão dos filmes. E quando</p>

	eu entrei na faculdade, eu acho que eu ainda tinha um pouco disso, não tanto quanto quando eu era mais nova, acho que eu tinha muito isso quando eu tipo tinha 15, 16 anos, mas e aí na faculdade eu fui ver que não era bem assim. E aí em Sociolinguística já começou um pouco, alguns professores falavam um pouco sobre isso, mas eu acho que foi tipo em Linguística que eu fui ter um pouco mais de noção da real dimensão da / dessa dimensão crítica da língua. Talvez assim em Tradução, um pouco também, acho que dependia muito mais dos professores às vezes do que da disciplina em si. Mas a disciplina em que eu fui ler um pouco mais sobre isso e conhecer alguns teóricos foi Linguística mesmo.
Pesquisadora	Linguística Aplicada?
Alice	Isso.
Pesquisadora	Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?
Alice	Olha, não sei se eu fazia uma escolha muito consciente. Mas acredito que eu tentava focar mais no Inglês como uma língua internacional, porque a gente / porque é um campo, assim, que eu tenho mais afinidade de pesquisa, de ideologia, então eu acho que conscientemente ou não, provavelmente eu incluía mais / mais no inglês dessa forma. Só que a minha memória é um pouco ruim. Eu não lembro exatamente se tipo, eu pensava nisso, procurava, ou se eu fazia isso meio que inconscientemente. Acredito que sim, tipo, eu fazia mais inconscientemente talvez, ou não, eu acho que a gente chegava a discutir essas coisas e tentava de certa forma incluir / como eu falei, foi assim, uma experiência muito nova pra mim. Então, talvez no começo eu fazia de forma mais inconsciente, depois, à medida que foi passando o tempo comecei a fazer de forma mais consciente.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?
Alice	Eu acho que assim, no começo foi bem desafiador por a gente não ter mesmo essa formação. Eu tinha assim um pouco de noção antes, porque eu fiz o Ensino Médio no IFES, e lá a gente tinha essa questão do inglês acadêmico. Na verdade, era inglês técnico que a gente chamava, que era voltado pra nossa área do curso técnico. Então eu já tinha bem pouca noção mas depois que eu fui entrar no Inglês sem Fronteiras que eu fui entender que aquilo era um ESP. Então, foi assim um crescimento bem grande pra mim e acredito que foi / eu avalio de forma positiva, assim, acho que eu conseguia chegar nos propósitos que a gente queria.
Pesquisadora	Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?

Alice	<p>Olha, muito importante, porque, eu vejo que principalmente pra gente que é professor de inglês, eu vejo como as pessoas têm uma concepção às vezes muito / muitas vezes errada e querem diminuir o trabalho que a gente faz, porque, principalmente por causa da precarização do profissional de inglês que a gente vê, porque a gente não é contratado como professor nos cursinhos livres. Às vezes a gente é trocado por uma pessoa que “Ah, Fulano morou 6 anos nos Estados Unidos, vou contratá-lo porque nossa! o sotaque dele é muito parecido com o <i>american accent</i>”, e aí, tipo assim, a gente ficou quatro anos na graduação (risos), a gente estudou tudo: psicologia, didática, várias matérias de pedagogia, pra chegar e ser visto assim como uma pessoa que “ah, mas ela nem precisava ter feito faculdade pra dar aula de inglês, sabe, por que que ela fez isso?!”. Então acho que é, a gente pesquisar, escrever sobre isso, ler e mostrar o que que a gente estuda; por que que a nossa formação é importante; o que que a gente tá fazendo enquanto professor. Tudo que a gente tipo, estuda mesmo, pesquisa, produz, e faz material, e sabe?! Eu acho que as pessoas tem que ter uma noção do que acontece, que não é só assim “ah, sabe falar inglês!”. A gente estuda muito, pesquisa muito, trabalha pra caramba, e eu acho que é super importante que as pessoas tenham essa noção de que a gente pesquise, publique e que as pessoas leiam e descubram isso. Porque esses dias, eu entrei (risos), esses dias eu entrei em uma discussão na internet por causa disso (risos), porque as pessoas reproduzem um discurso que é muito ruim pra gente, de que tipo, botando assim, como única qualidade da pessoa a pessoa reproduzir um inglês perfeito, sendo que isso não existe. Cara, o que que é um inglês perfeito, sabe? Pra mim, aquele inglês perfeito é aquele com que a pessoa consegue se comunicar. E, existe tipo, muito / muito essa precarização mesmo em torno de coisas que tipo, as pessoas nem tem noção que a gente faz, sabe? Então acho que é muito importante tipo, publicar sobre a formação, escrever, ler, as pessoas têm que ler pra ter uma noção, porque existe uma concepção muito errada sobre nossa profissão, na sociedade brasileira em geral, eu não sei em outras, nunca li muito sobre, mas ninguém chegaria pra um médico e falaria “Nossa, eu vejo muitos vídeos de cirurgia, tô pronto para ser cirurgião!” (risos) sabe?! Por que que acontece isso com quem, tipo, fala inglês, sabe?! A gente estuda pra ser professor e a maioria das pessoas se você perguntasse não falaria que daria aula de português, e todos somos fluentes em português. Então porque as pessoas assumem o mesmo, sabe?! Então acho que todo esse processo da formação, que, assim, é muito / muito complexo, é muito rico, geralmente –</p>
--------------	---

	pela experiência que eu tive foi bem rica – assim, e precisa ser divulgado.
--	---

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE AMANDA	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Amanda	Eu acho importante o teste na UFES, porque a gente tem programas de pós-graduação que precisam dessa nota que a gente precisa comprovar; tem outros testes de proficiência pra pós-graduação, então não precisa ser o TOEFL, mas eu não acho a melhor escolha de teste. A gente já conversou sobre isso em reuniões com a Cláudia, com os professores; eu até sugeri se não tinha um outro tipo de teste pro nivelamento – não que a gente não deveria aplicar, mas pra um nivelamento, para entrar nos cursos, não é a melhor opção por ser um teste caro, difícil, inglês dos EUA, que não é o nosso propósito, e também tem o quesito de se a gente não tem aplicação, a gente não tem resultado e a gente não tem alunos pras ofertas. Num geral, eu acho um teste bom, mas não é o melhor e não é o único que pode ser usado para nivelamento.
Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar? Ou você não chegou a criar?
Amanda	Não, quando eu entrei tinham acabado de criar dois cursos novos. Se eu precisasse criar, se eu gostaria, eu acho que sim. Eu não precisei criar, a gente só modificou algumas coisas em alguns cursos para transformar eles em 48h, porque eles deixaram a gente dar cursos de 48h e não tinha quase nenhum, e aí a Cláudia falou que se a gente mandasse a nossa proposta do que já existia e aumentar um pouco, aí eles iam aceitar. Aí eu tive que fazer essa mudança e achei legal. Porque, querendo ou não, eu analisei, eu não li com cuidado todos os cursos, as propostas dos cursos; eu conhecia por nome, e eu entrei há pouco tempo. E quando eu vi o trabalho que as pessoas colocam naquilo, todo o processo de pensamento que tem que ter por trás, decidir avaliação e o que ensinar e tal, eu achei interessante. Mas pra poupar trabalho, eu preferia escolher os prontos; não que não seja gratificante e também assim, ensina né, querendo ou não você tem que aprender, mas eu prefiro escolher os prontos.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?

Amanda	Ah não, aí material eu acho importantíssimo, foi um dos maiores motivos que eu entrei no IsF. Eu acho muito legal a parte de produzir, não só as apostilas que eu acho incríveis; todas as apostilas que eu já vi prontas são muito boas, mas a gente aprende a produzir atividades mesmo, até as que não precisam de papel. A gente tem essas reuniões de dividir práticas e eu aprendi muita coisa, como criar exercício, a ordem que você vai colocar os exercícios - <i>low energy, high energy</i> - e eu até comecei a fazer uma apostila agora no final, tá incompleto, não sei se a gente vai continuar com o programa, mas eu acho muito legal. Pra mim é a melhor parte. A teoria também, não só a parte de fazer, mas estudar o material e o efeito deles na vida dos alunos é muito bom.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Amanda	Nossa, pra produzir eu tive dificuldade, porque era um curso novo que era o que o Danilo tinha acabado de fazer de gramática no texto acadêmico. Então a gente sempre estudou como a gente não deve esfregar a gramática na cara dos alunos e não deve focar na gramática, mas aí me deram esse desafio de fazer material de um curso de gramática, e aí eu fiquei “Até onde eu posso ir com a gramática? Onde vai ser gramática demais? Onde vai ser de menos?”. Eu e a Bruna somos as professoras novas; a gente ficou meio confusa com formatação, ou se dava mesmo duas horas a unidade, mas os professores, a Cláudia, colocou a gente com professores que já tinham feito mais de uma apostila, então a gente teve muita ajuda, assim, durante todo o processo, da Cláudia e dos nossos trios, que éramos em trios. Foi difícil, mas eu gostei.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Amanda	Então, depende. Tem alguns alunos que vão sem saber exatamente o que vão achar. Eles chegam “Ah, eu ouvir dizer que tem inglês de graça”, a maioria desses são os calouros; “ouvi dizer que tem um inglês de graça”, e eles ficam animados que eles querem fazer inglês de graça, e já é na UFES; e aí eles vão sem saber exatamente o que eles vão achar e qual o papel deles. Mas aí tem outros alunos que eles já têm esse foco, eles já sabem exatamente o que a gente ensina, qual o propósito e o que isso vai agregar na vida deles. E aí esses alunos tendem a se comportar melhor, do jeito que a gente prefere, do jeito que a gente precisa na sala; que é / a gente sabe que é tudo autônomo; os alunos têm que ser muito autônomos e o professor também. E se eles não forem pro mesmo lado, às vezes não dá certo. A gente teve relatos de turmas que não deram certo, porque os alunos acharam que iam aprender certa coisa e não aprenderam e começaram a sumir.

	<p>Ou até tava tudo certo como diz o curso lá na ementa, mas os alunos não queriam fazer nada, queriam facilidade, e não é assim. Então depende dos alunos. Mas eu divido entre os calouros, que não sabem; e os que sabem e quer; e os querem e desistem no meio do curso.</p>
Pesquisadora	<p>Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?</p>
Amanda	<p>Então, quando tem / na maioria dos cursos a gente tem essa abertura. No de gramática acho que seria um pouco mais difícil, mas não impossível. A gente procura falar, assim, o papel do inglês, dos ingleses, né, porque a gente sabe que são mais de um; diferenças de pronúncia, de vocabulário; qual inglês a gente deve usar em qual contexto e como a gente trabalha com contexto mais sério, mais acadêmico, a gente nunca deixa de falar do outro lado, o que não é acadêmico, mas sempre contrastando e pontuando. E aí, quando a gente vai montar material, exercício, qualquer coisa, <i>warm-up</i> que seja, a gente procura sim, misturar, usar outros inglês que as pessoas não tão familiarizadas, outros sotaques, até outras culturas a gente coloca no material; assim, a gente foca na cultura de um lugar e daí a gente consegue explorar aquela cultura, língua, os <i>accents</i>. A gente tenta, a gente vai tentando.</p>
Pesquisadora	<p>Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?</p>
Amanda	<p>Nossa, essa é pergunta de ENEM. Então, como é uma pergunta muito geral, assim, acho que ninguém, sei lá, talvez as coordenadoras, a presidente do programa daria uma resposta bem bonita, mas como professora eu entendo que, vou falar do contexto da UFES, que é onde trabalho. Entendo que pra UFES e pra algumas outras universidades é muito importante sim, porque às vezes é a única oportunidade que os alunos têm de ter contato com a língua, porque, querendo ou não, é a língua mais importante e requisitada na academia. Se a gente tem que apresentar um trabalho tem que ter inglês; a gente tem que escrever um artigo pensando em inglês; <i>abstract</i>; se a gente não sabe nenhuma outra língua e a gente está em qualquer lugar, a gente tem que falar inglês. Então eu acho que o IsF tem um papel muito grande na internacionalização das universidades – da UFES em especial, e muitos alunos nem sabem da existência dele. Então eu acho que o que a gente estuda e o que a gente faz na sala é o começo.</p>
Pesquisadora	<p>E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?</p>
Amanda	<p>É a língua que elegeram, não sei quem, não sei por qual motivo, mas elegeram como uma língua mundial internacional. Então, se é</p>

	a língua do momento, vai todo mundo querer aprender a língua do momento. E o IsF é a única oportunidade de graça e acadêmica que a gente tem no momento na UFES.
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?
Amanda	Não, eu nunca tive visão teórica crítica por trás dessa ideia até entrar na faculdade, na UFES. Mas depois que eu entrei, eu percebi que eu já tinha esse pensamento, esse incômodo; eu tinha esse incômodo. Que eu via pessoas falando “Ai, qual é o seu inglês, britânico ou americano?”; “Ai, mas por que você pronuncia assim e não assado?”; “Sabia que você está falando errado o /ó/ e não /ô/?”. Então eu sempre tive essa noção de que não existem esses dois inglês e que nem um é melhor que outro, e que muitas vezes, muitos lugares que falam inglês são apagados e as pessoas não sabem que eles falam inglês e tem muita coisa acontecendo lá. E eu sempre tive essa noção, porque eu sempre tive essa vontade de aprender inglês e eu aprendi sozinha, aprendi pesquisando; então, acho que é por isso que eu sei, mas tem muita gente que aprendeu em cursinho ou escola e não tem muito essa noção e acha que tem o inglês certo. Eu não consigo lembrar o momento da minha vida que eu me toquei que “Não, não é isso. O inglês não é a melhor língua e os EUA não é o melhor país e não existe certo ou errado existem ocasiões e ocasiões”, não sei quando aconteceu. Eu sei que aconteceu. Mas com certeza a graduação deu uma ajudada, assim, na teoria, do que tem por trás.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?
Amanda	Quando eu comecei, apesar de já ter dado aula quase três anos, eu me senti muito perdida, no quesito, assim, intelectual mesmo. Eu sempre achava que eu tava pra trás, porque eu sempre ensinei desde que eu coloquei meu pé na sala de aula da minha primeira até minha última turma, eu ensinei o básico, Inglês 1, Inglês 2, A1, A2; então, quando eu cheguei e vi toda essa discussão teórica nas reuniões, e a preparação de material, e os conceitos que o pessoal falava, eu me sentia muito perdida; demorei alguns meses, eu e posso falar pela minha colega Bruna, que a gente entrou juntas, a gente demorou alguns meses; só que eu senti que todo o processo meu e do pessoal que me acompanha, dos professores e da Cláudia, principalmente, eles não tentaram, assim, como eu posso falar, eles não tentaram amenizar; eles não tentaram nunca amenizar pra mim; eles tentaram me mostrar que eu sabia sim, que eu faria sim e só se eu tentasse. Então, eu acho que assim, no geral, deu tudo certo. As aulas foram melhorando e com o tempo eu fui me acostumando com o programa. A produção do material, como eu disse, foi difícil, mas eu tive apoio, tive ajuda, e posso

	dizer que as reuniões eu participei sim, aprendi muito. Não foi pouco, e tentei. É uma pena que tá acabando no momento, né. Quem sabe volte. Eu me considero um <i>average</i> , assim, se eu tivesse mais um ano pra brilhar (*risos*)
Pesquisadora	Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?
Amanda	Ah, eu acho essencial, porque língua / na verdade tudo que a gente ensina, muda. Vai mudando com o tempo. Mas língua é uma coisa que muda rápido demais, e, em quatro anos, a gente não consegue, nem se a gente quisesse aprender tudo que a gente tem que aprender no quesito de ensinar alguém, principalmente numa língua estrangeira. Então surgem novas teorias, novos tipos de pesquisa, tudo; e eu acho que a gente precisa, assim, estar em formação continuada até o momento que a gente decidir que a gente não vai mais dar aula, porque aprender todos os dias é ser professor. Uma frase clichê, mas é sincera (*risos*)

ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE BERNARDO

Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Bernardo	Bom, em relação / de forma geral, eu não, não acredito que o TOEFL seja um ótimo parâmetro de avaliação de proficiência na da língua inglesa porque eu acho que é um teste muito padronizado e que acaba que o aluno tem que seguir / o aluno tem que se preocupar muito mais com a estrutura do teste, às vezes, do que com a língua em si, na minha opinião. Então, enfim, se o aluno tem / o aluno precisa se preocupar muito mais com as estratégias que ele vai usar para a estrutura daquele teste, do que de fato, assim, se preparar com estruturas gramaticais, por exemplo, até mesmo de pronúncia ou, ou enfim, é muito mais em rela-/ eu vejo como se fosse muito mais em relação à estrutura do teste, que é super padronizada né?! E dessa forma, o aluno, isso não conta todas as questões internacionais que você tem em uma língua / quando você está tentando se comunicar com alguém e que faz toda a diferença na hora de / enfim, de falar com / com outra pessoa, incluindo também a questão da escrita, e que, enfim, nós sabemos que a escrita é um processo e você, enfim, você escreve, reescreve e no teste você nem sempre tem essa opção. E voltando para a questão do Idiomas sem Fronteiras né, como ele é usado para teste de proficiência dos alunos, eu acho ainda mais

	<p>complicado porque, de acordo com / com a minha experiência no programa, eu via que muitos alunos variav-/ o nível de alunos / o nível de proficiência dos alunos variava demais né. Ele tinha / nós tínhamos alunos em turmas, por exemplo, de nível avançado que, assim, às vezes o aluno escrevia muito bem, mas falava pouquíssimo. Tinham um nível de <i>speaking</i> muito baixo. E outros já conseguiam se comunicar muito bem, mas às vezes não conseguiam escrever tão bem ou não conseguiam ler tão bem. Enfim, então era muito difícil de trazer essas quatro habilidades para um mesmo nível né, e eu acho, principalmente pelo fato de nós usarmos o TOEFL-ITP né, que não traz a parte do <i>speaking</i> no teste, provavelmente era um dos fatores principais pra gente ter essa diferença. Principalmente considerando que o Idiomas sem Fronteiras né, a grande maioria dos professores é da metodologia / do método comunicativo né. Então as nossas aulas eram baseadas basicamente – bom, não todas, obviamente né – mas em muitos dos momentos nós precisávamos que o aluno falasse em inglês bastante e usasse a fala, né, pra se comunicar durante as aulas, e às vezes acabava sendo um problema. Então eu, eu não acredito que o TOEFL seja a melhor forma de avaliar os alunos em relação à proficiência, principalmente pro Idiomas sem Fronteiras.</p>
Pesquisadora	<p>No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?</p>
Bernardo	<p>Ah, bom, eu diria que / porque na verdade, eu diria que essa nova forma dos cursos foi implementada bem / assim / um pouco mais pro final da minha experiência no programa, mas como alguém que passou pelas duas fases, né, de quando se podia criar cursos novos a qualquer momento e depois quando nós tínhamos uma lista de cursos que tínhamos que escolher, eu diria que profissionalmente me agregou muito mais quando nós podíamos criar novos cursos, porque nos deu um pouco mais de liberdade pra poder – óbvio né que não era qualquer curso que iria ser implementado – mas ao mesmo tempo, os professores se sentiam mais à vontade para ter ideias de cursos novos, principalmente baseado no que os alunos estavam precisando, e que eles falavam pra gente que queriam aprender e também, eh, enfim, unindo o que sabíamos que os alunos precisavam e também um pouco de criatividade pra poder, enfim, atrair novos alunos pro programa. E quando nós tínhamos aquelas listas de cursos fixos que tínhamos que escolher, aquilo acabou nos limitando demais e limitando também as escolhas dos alunos, porque às vezes não era algo que</p>

	<p>interessa aquele grupo de alunos específico, né, porque obviamente cada universidade tem um contexto diferente; isso acabou limitando um pouco os alunos e também os professores. Eu preferia quando podíamos escolher mais livremente os cursos que íamos ofertar.</p>
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Bernardo	<p>É uma pergunta muito interessante porque, de fato, uma das coisas mais importantes que eu tirei do programa foi a elaboração de material didático. Foi o primeiro lugar em que eu tive esse tipo de experiência e me ajudou bastante na minha formação, né. Inclusive eu trabalhei com pesquisa depois sobre materi-/ elaboração de material didático. Porém, às vezes eu me sentia um pouco / às vezes, eu sentia que o material poderia ser melhor desenvolvido e dessa forma, talvez o curso pudesse ficar um pouco melhor, porque de fato, assim, era / é muito trabalho e, principalmente, pelo fatos dos professores não serem apenas / não estarem apenas trabalhando ali no Idiomas sem Fronteiras, mas né, os professores têm graduação, enfim, mestrado pra fazer, e você acaba não tendo tanta disponibilidade para trabalhar 100% né, só naquilo ali. Nós temos muitos outros afazeres que envolvem o programa. Mas ainda assim, eu acredito que a elaboração de material, eu prefiro / eu preferiria trabalhar com a elaboração de material, porque, novamente, abre a questão da liberdade do professor trazer tópicos que às vezes não vão ser / estar disponíveis em outros materiais que já estão prontos, e personalizar aqueles materiais para aquele grupo de alunos, ou para aquela comunidade em que estamos trabalhando. Então apesar de ser muito trabalho, eu ainda acredito que a elaboração de materiais seja um ponto forte do programa e eu acho que vale a pena continuar dessa forma.</p>
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Bernardo	(Mencionado na resposta anterior)
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Bernardo	<p>Bom, eu acho que os alunos / o perfil dos alunos que procuravam o IsF, pelo menos durante a minha passagem pelo programa, foi assim, basicamente por ser gratuito, né, então os alunos sabiam que não precisavam de pagar pelas aulas, e eles procuravam, muitas das vezes exatamente essa personalização das aulas, né. Então eu via assim, que por exemplo, o fato de / nós tínhamos os cursos de / de inglês jurídico né, que por exemplo, no Núcleo de Línguas, você não encontra um curso específico pra essa área. E com, enfim, vocabulário daquela área; um curso totalmente desenhado para que os alunos possam aprender / a se comunicar</p>

	<p>naquele meio né, com termos específicos. Então os alunos procuravam isso, ou então por exemplo, cursos que trabalhassem mais a fala, que é algo que às vezes você não consegue em qualquer curso de inglês. Então, o fato de nós trabalharmos com inglês para propósitos específicos era um dos principais motivos que os alunos procuravam o programa, e também a questão de ser gratuito. Acho que essas são as duas principais características que consigo pensar.</p>
Pesquisadora	<p>Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?</p>
Bernardo	<p>Essa é uma pergunta muito interessante também, porque eu lembro que quando eu me inscrevi para o programa, eu não tinha muita noção do que o Idiomas sem Fronteiras significava. Principalmente nesse âmbito né, de Internacionalização. Não sabia, por exemplo, não sabia explicitamente da parceria com os ETAs, na época né, que era uma parceria da Fulbright, que era um programa que eu já tinha me interessado no passado, e aí, quando eu consegui / quando eu me inscrevi, passei pro processo seletivo pro programa, eu tive dimensão de como tá totalmente ligado com a internacionalização da universidade; porque as diversas parcerias que o programa tem, a questão de nós trabalharmos com / com, enfim – no passado, hoje em dia não – mas no passado, sempre trabalhamos com os americanos / com os ETAs que vinham para a UFES, e eu vejo também essa questão do TOEFL né. O fato do programa oferecer o TOEFL para os alunos, porque como nós já sabemos, né, o TOEFL é um dos principais exames de proficiência no mundo, é aceito por diversas universidades lá fora, e o programa idiomas sem fronteiras era o principal / principal meio dos alunos conseguirem esse exame de forma gratuita. Então é, enfim, entre outras razões, né, eu vejo o Idiomas sem Fronteiras como um forte / como uma / um meio forte de se internacionalizar, pensando nesse intercâmbio de alunos que vão pra fora, de americanos que vêm para a universidade. Então eu vejo como um, um uma das principais formas de se internacionalizar, em meio a outras características.</p>
Pesquisadora	<p>E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?</p>
Bernardo	<p>Eu imagino que o Inglês tenha essa / esse protagonismo né, por conta exatamente da procura enorme que se tem hoje em dia pelo inglês por conta / por ser a / por ser uma língua franca, né. A língua franca mundial, e por conta do status do inglês como a língua, digamos assim, a língua que hoje em dia você se / pode se comunicar não só com nativos da língua inglesa, mas também com</p>

	<p>não nativos, utilizando a língua inglesa na maioria dos países. Então, eu acredito que esse foi um dos principais motivos do Inglês ter sido o primeiro e, até hoje, ser a língua que mais recebe investimentos, e, dessa forma, eu acho que, por exemplo, um aluno que às vezes quer estudar na Dinamarca, que estudar – não sei – na França, por exemplo, ele pode estudar não necessariamente sabendo falar francês ou dinamarquês ou qualquer outra língua, mas ele pode estudar através do inglês né; ele pode fazer, por exemplo, um mestrado em inglês na Alemanha né, ele pode / ele tem essa opção. Então eu acho que, talvez seja por essa questão que o Inglês acaba tendo esse foco maior.</p>
Pesquisadora	<p>Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?</p>
Bernardo	<p>Na época em que eu estava no programa, essa era uma das principais preocupações que eu tinha, né, e que inclusive gerou a minha pesquisa em relação a aspectos culturais né, como eles são abordados no material do Idiomas sem Fronteiras, exatamente. Porque os alunos / muitos dos alunos vêm com essa ideia de inglês igual (=) Estados Unidos né, e em diversos momentos eu sempre tentei, assim, trazer fontes diferentes, fazer referências ao inglês como língua de outros países que / como são usados como nativos, ou até mesmo como não nativos, como a Índia, que tem como segunda língua. E sim, eu sempre tentei trazer o inglês de forma mais geral, trazer essa questão de que o inglês / de que a variante do inglês não precisa ser X, ou Y né, que a questão do sotaque existe, e por muitas vezes isso não vinha necessariamente no material. Porque uma coisa que também, eu acho que tem muito a ver com sua atitude como professor de inglês dentro de sala de aula, de reforçar essas questões né, de na sua fala durante a aula, trazer essas discussões e, enfim, fazer os alunos pensarem sobre isso criticamente, mas também na hora do material / de escrever o material, eu gostava de trazer fontes diferentes. Embora, se você me permite, eu acho que seria muito interessante / muito importante que houvesse uma maior – é, como eu posso dizer? – que os professores pudessem receber uma / até mesmo nas reuniões pedagógicas, que nós pudéssemos ser – qual é a palavra? – não “treinados”, mas assim, que nós pudéssemos receber essa / essa sabe / ler mais sobre o assunto que pudéssemos ser educados de – talvez seja essa / não sei se é isso que eu quero / não é a palavra que eu quero usar – mas acho que – não sei se você me entende – se nós pudéssemos receber mais acesso, né, a esse tipo de conversa pra poder desconversar mesmo sobre essa questão de como é importante não focar numa</p>

	só variante, não focar em um só país, no inglês como um país, como a língua de um país, não é? Mas sim o inglês como língua franca, como língua internacional pra que isso se reflita também na hora de criar o material didático. Às vezes, muitos professores talvez não tenham pensado nisso. Então eu acho que, é (!), trazer essa discussão para o corpo docente do Idiomas sem Fronteiras também.
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?
Bernardo	Não.
Pesquisadora	Quando foi que você começou a ter uma visão mais crítica do papel do Inglês no mundo?
Bernardo	Eu diria que, durante a graduação. Nós obviamente fomos expostos à diversas teorias, diversos autores que trouxeram né, que começaram a abrir a minha visão do inglês como língua internacional. Eu li sobre essa questão em várias aulas, mas foi através da pesquisa que eu fiz né, e que inclusive, foi, digamos assim, moldada pelas minhas experiências no Idiomas sem Fronteiras, sabe? Foi a partir dali que eu comecei a pensar mais ainda no inglês como língua franca, né. Sobre a importância de disseminar essa ideia de que o Inglês não se restringe a um país, certo? Principalmente no / com a questão da globalização atualmente, né, que, enfim, o inglês não está preso né, a nenhuma nação específica. Então eu acho que foi mais / essa ruptura aconteceu durante a minha graduação, definitivamente, mas especialmente quando eu comecei a fazer pesquisa nessa área de estudos culturais e tudo mais.
Pesquisadora	Em geral como você avalia a sua atuação no IsF?
Bernardo	Eu imagino que eu gostei, obviamente, da minha atua- / assim, gostei da minha passagem pelo programa. Imagino que, com certeza, existem várias coisas que eu poderia ter feito diferente né, que eu poderia ter melhorado. Nós sempre podemos melhorar. Mas ao mesmo tempo, eu entendo que, enfim, eu acho que eu, particularmente né, vim de uma experiência anterior que me deu uma base, que foi no Núcleo de Línguas da universidade, onde eu tive minha iniciação à docência, que eu enfim, aprendi a trabalhar melhor com material mais, por exemplo, com livro didático ali, fechadinho. Enfim, com aulas regulares ali, é Inglês 1, Inglês 2, Inglês 3, né, esse foi meu primeiro / minha primeira experiência e que me ajudou bastante na minha / durante minha passagem pelo programa. Então, tudo era muito novo, mas eu imagino que eu tinha a base inicial e que isso me ajudou bastante, então eu imagino que a minha passagem foi uma passagem tranquila. Eu gostei muito da minha experiência pelo programa, mas sim,

	<p>imagino que eu, que nós poderíamos ter feito mais, talvez se nós tivéssemos mais recursos com o programa, se tivéssemos mais tempo pra poder, até mesmo trabalhar com essa questão de reuniões pedagógicas, né, de discutir mais sobre a nossa atuação, assim – como eu te disse né – por exemplo, pensar sobre como podemos trabalhar melhor a elaboração de materiais, pensar no nosso papel como professor, enfim, nas nossas práticas pedagógicas, enfim. Embora nós tenhamos feito isso e eu sei que a nossa coordenadora sempre tentou trazer isso pra, né, na medida do possível, e talvez nós / eu pudesse ter feito mais, eu pudesse ter tido ainda / um desempenho ainda melhor se nós tivéssemos tido essa oportunidade.</p>
Pesquisadora	<p>Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?</p>
Bernardo	<p>Sim, é, eu acho que é extremamente importante, porque eu imagino que são através dessas pesquisas que nós criamos / nós pensamos mais sobre não só o papel do professor dentro de sala de aula, mas durante a sua formação né, qual a importância desse processo que o aluno, até então né, está passando alí como aluno, como isso vai interferir no – digamos assim, não quero dizer “produto final”, não quero usar essa palavra, mas eu digo assim – como o profissional que ele vai sair, como educador, melhor ainda dizendo. Como ele vai se formar como educador e como esse processo é importante. Então eu acho que, você fazendo pesquisa pensando, né, como esse processo é importante, vai diretamente afetar como esse indivíduo vai passar por aquele processo e se, enfim, se tornar um educador melhor, uma pessoa melhor, um profissional melhor. Então eu acho / imagino / acredito piamente que seja algo extremamente importante e de grande relevância pra nossa área.</p>

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE BRUNA	
Pesquisadora	<p>Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?</p>
Bruna	<p>Eu acho ele um bom parâmetro com algumas ressalvas. Assim, ele analisa o conhecimento em alguns aspectos, só que eu acho que ele não analisa de uma forma completa. Porque como a gente não tem a produção escrita nem a produção oral, assim, ele analisa a minha compreensão, mas não analisa a minha produção. Além de ter algumas coisas que, assim, parece que o exame não analisa o</p>

	meu conhecimento de línguas apenas, mas também tem várias outras coisas, por exemplo, o tempo da prova é muito restrito. Nem todo mundo tá preparado pra fazer uma prova naquela velocidade que o exame acontece. Então assim, por causa da forma como o exame é feito, às vezes dá a impressão de que não é tanto sobre a língua, mas pra saber se você está preparado pra fazer uma prova como aquela. Mas no geral, eu acho um bom exame. Com essas ressalvas, né.
Pesquisadora	Acho que você não chegou a criar cursos novos, né? Se pudesse escolher, você preferiria escolher entre os cursos prontos ou criar novos cursos?
Bruna	Não, eu ajudei, assim; o curso de TOEFL, eu não lembro se ele já tinha sido dado ou se tinha sido dado em um período menor, porque agora a gente tá dando curso de 48h, e aí a gente tá desenvolvendo apostila maior pro curso preparatório pro TOEFL. Então assim, pra propor cursos novos, não, mas de ajudar na produção de material sim. Se fosse acontecer, eu acho que preferiria escolher, não sei; porque, assim, como eu não tinha experiência de ensino antes do IsF, eu tô me adaptando ao ambiente e passando a entender como funciona na medida que eu trabalho. Então assim, no começo tem sido mais fácil escolher dentro daquilo que já existe e dentro do que eu mais me identifico.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Bruna	Mesmo quando já tá pronto eu não consigo usar ele do jeito que tá. Assim, eu gosto, apesar de nem sempre ter o tempo que eu gostaria pra preparar as coisas do zero. Mesmo quando eu pego algo que já existe, eu gosto sempre de adaptar aos meus alunos ou alguma coisa que vai funcionar melhor com eles; algo com que eles se identifiquem mais, né. Mas assim, eu gosto de mesclar; eu gosto de ver como que as coisas são feitas, como que a maioria dos professoras opta por fazer e aí tomar minhas próprias decisões na hora de adaptar aquilo, ou se eu sentir que não achei nada dentro do que eu gostaria de fazer, aí eu crio alguma coisa 100% nova ou adotando.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Bruna	Assim, facilidade / eu tenho momentos de bloqueio. Às vezes eu fico um tempão pensando e não aparece nada, e, do nada “Nossa, isso aqui ia ficar muito legal”, e aí, eu consigo produzir mais rápido. Nessa parte de produção, eu vario muito, assim, de às vezes sai muito rápido, flui muito bem, mas tem momentos que eu preciso martelar bem mais para ver se consigo fazer algo legal. No geral, funciona muito bem. Tem algumas coisas que, assim, como é a

	primeira vez que eu trabalhei com aquele material, aí eu dou uma adaptada, e na segunda vez vai funcionando melhor, não necessariamente no mesmo material, mas “Ah, vou fazer um tipo de aula”, e aí, quando eu vou produzir um novo material mais ou menos naquele formato, já vai fluindo melhor. Mas no geral, funciona bem.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Bruna	Primeiro porque é gratuito. Muita gente fala que o fato de ser gratuito ajuda bastante. Mas eu acho que um dos diferenciais é a questão de ser algo voltado ao ambiente acadêmico né, porque é uma proposta mais acadêmica, então os alunos / eu sinto que eles vêm procurando algo assim. Além de ser gratuito, tem essa coisa de ter esse foco maior no acadêmico.
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?
Bruna	Várias coisas, tanto na interação, né, dos estudantes, dos professores, todo mundo com a comunidade internacional, mas também tentar ajudar na produção dos nossos materiais para que eles tenham uma visibilidade maior na comunidade acadêmica no geral. E criar laços, criar pontes com outras universidades, né. Eu acho que quando a gente tem essa facilidade na comunicação, através do idioma, tudo se torna mais fácil, né; vira uma ponte.
Pesquisadora	E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?
Bruna	É o centro. Apesar de ter esse fator do imperialismo, toda essa discussão, né, do papel e dos rumos que as coisas tomam através do inglês, não tem como negar que é uma coisa central, né; o inglês está em todos os lugares, em todos os cursos, tanto na graduação quanto nos cursos de mestrado e doutorado. Todos os meus colegas de outros cursos, eles falam que chega um momento que você precisa do inglês, né. Em alguns cursos até outros idiomas, né. Mas o inglês, ele é uma peça chave pra tudo; assim, muitas pesquisas são feitas em inglês, então pra você ter acesso àquele material, você precisa fazer aquela leitura em inglês, e pra você ser visto também, né, pras pessoas terem maior acesso ao que você faz. Acho que é uma peça central.
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?
Bruna	Não. Eu antes disso / nossa, eu tinha brigas ferrenhas com meu namorado e ele fala inglês também, e aí às vezes ele falava as coisas de um certo modo e aí eu falava “Não, mas o jeito certo é esse aqui”; “Não, não tem jeito certo, eu tô sendo entendido”; e eu “Não cara, mas aí vai virar uma bagunça porque se você falar

	<p>desse jeito, os outros falam de outro jeito e ninguém vai te entender e aí”, e aí eu entrei na graduação e aí todo mundo falava a mesma coisa que ele já falava comigo. Até que um momento, sabe, deu aquele estalo de tanto as pessoas tentarem explicar e falar, e realmente, não é sim, sabe, a gente precisa aceitar que o inglês não é só dos países de onde ele nasceu. Ele é de todo mundo, e, apesar da gente ainda ter muitos problemas com esse pensamento antigo, né, porque eu só tive esse acesso a isso porque eu tô na graduação hoje, e aí eu tento sempre passar isso pros meus alunos, né, porque as pessoas se sentem coagidas, né, quando elas estão aprendendo “Ah, eu tô falando erradão”, e ficar com vergonha; e, foi uma das primeiras coisas que eu passei a falar, depois que eu aceitei, que eu abracei, eu passei a falar que as pessoas não tem que ter vergonha do jeito que elas falam, né. O seu sotaque é o seu sotaque e ele é bonito, ele é seu e esse pensamento conservador tem muitas implicações né.</p>
Pesquisadora	Quando passou a ter essa visão do inglês?
Bruna	<p>Na graduação com certeza. Principalmente através de alguns professores, né. A gente falava muito em variação linguística, né, a gente fala muito disso. Todas as matérias com a Karen, né. A Karen, como pessoa, já incita muito isso na gente. E meus próprios colegas, né. A gente tendo convívio com as pessoas / porque na minha turma, os meus colegas têm uma ligação muito forte com o inglês; desde o primeiro período, a gente sempre tem o hábito de falar entre si em inglês. Às vezes a gente tá falando em português e esquece a palavra e fica metade da conversa em inglês e metade em português e vai indo, e ficou uma coisa meio natural, assim. Cada um tem o seu jeito de falar, e o seu sotaque, e não tem muita vergonha disso. Então foi um processo entre os meus colegas e meus professores. Mas o professor que mais me marcou foi a Karen e em Variação Linguística com a Leila. Foi muito legal.</p>
Pesquisadora	Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?
Bruna	<p>Depende da situação e do tipo de coisa que eu tô fazendo, por exemplo, agora eu tô dando um curso de elementos gramaticais pro A1, e pro A2 também, aí, a gente trabalha com o inglês numa forma mais formal, porque são os elementos gramaticais dentro do texto acadêmico, né. Então, assim, eu vou mesclando. Às vezes eu trago, por exemplo, teve uma aula que a gente tava trabalhando com os <i>imperative verbs</i>, e aí a gente trouxe um material até que o Diego tinha feito em que ele trouxe enunciados do TOEFL, e aí é uma coisa / uma fonte mais hegemônica, né; mas teve outra aula, que acho que eu tava trabalhando o <i>simple presente</i>, e eu trouxe</p>

	<p>um artigo que estava no site da UFES, pra mostrar que, tipo, tá presente aqui, tá dentro do nosso contexto, que aqui a gente tem acesso a isso também. Eu tento mesclar para que eles tenham contato com fontes diferentes. Até no nosso próprio curso de variedades, né, a gente tem um espaço muito grande para trabalhar com essas fontes diferentes e alternativas e mostrar pra eles que o inglês não é só aquilo que a gente tá acostumado; mas eu tento mesclar.</p>
Pesquisadora	<p>Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?</p>
Bruna	<p>Eu tô aprendendo muito, né, eu sou uma aprendiz. Mas assim, eu me esforço muito pra tentar me espelhar no que os outros professores fazem, né; como a gente tem acesso aos materiais dos outros professores e a gente pode observar as aulas dos outros professores, então eu vou sempre tentando adaptar aquilo que eu tô fazendo ao que eu vejo que os outros professores tão fazendo de legal também. E como a gente tem essa abertura para adaptar o que a gente faz às necessidades dos nossos alunos, eu me sinto mais confortável se eu precisar trazer alguma coisa diferente do que eu tava pensando no início, de mudar e adaptar. Eu sinto que eu tô gostando dos resultados, assim. Eu costumo mandar um formulariozinho nos finais dos cursos perguntando se os alunos gostaram, o que eles gostariam que tivesse sido diferente; e eu tenho tido um <i>feedback</i> legal, os alunos que respondem tem um <i>feedback</i> positivo. Eu sinto que eles têm essa abertura de falar quando eles gostariam de algo diferente, mas eu tenho achado legal, tem sido bem produtivo. Tenho aprendendo muito e tenho a sensação que os alunos estão aprendendo também.</p>
Pesquisadora	<p>Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?</p>
Bruna	<p>Eu acho que é muito importante / fundamental pra nortear como que a gente vai continuar fazendo a nossa formação, a nossa / a gente teve uma reformulação agora, né, no – gente, esqueci o nome – no currículo, e vendo como tá agora, dá uma vontade de mudar pro currículo novo, e eu tenho certeza que isso é fruto de pesquisas de formação docente. Então, é importante pra gente estar sempre pensando nas nossas práticas e como elas podem melhorar e atender às necessidades dos alunos no mundo que vai mudando. Não tem como manter as coisas do jeito que elas estão sendo que o mundo muda o tempo todo. Então acho muito importante.</p>

ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE DANILO	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Danilo	Então, o TOEFL ele é um exame limitado por definição. Ele foi criado com limitações, uma versão massificada, institucionalizada de um exame de 4 habilidades, portanto, ele deixa de fora / completamente de fora 2 das habilidades. Por mais que ele diga que ele avalia a produção escrita, é muito rasa; ele apenas pede pro candidato escolher qual expressão, qual frase caberia melhor na lacuna, né. Então, praticamente ele prioriza a compreensão e isso - como a gente sabe que os falantes de línguas não têm muitas vezes as 4 habilidades equilibradas - gera muita discrepância entre o nível real do falante e o nível que ele consegue no TOEFL-ITP. Então, o TOEFL-ITP, mesmo que provas de proficiência sejam limitadas, em geral, ele é ainda mais limitado como nivelador de turmas, vamos dizer assim.
Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Danilo	Eu parto do princípio de que somos um programa pra ajudar a comunidade acadêmica, então meu critério vai ser se os cursos existentes, antes de criar mais, se os cursos existentes contemplam as necessidades da comunidade acadêmica. Por exemplo, não tínhamos um curso de escrita pros gêneros textuais, e isso é uma coisa que os próprios – principalmente na pós-graduação – os próprios alunos, né, os participantes do programa, do curso precisam, então, nesse caso, eu acho importante criar, e, é importante trabalhar na prioridade criando e usando os que a gente já tem no nosso / na nossa grade. É pensando sempre nos objetivos da comunidade acadêmica e não nos nossos como professores. Não é o que eu quero ensinar, o que eu me sinto confortável de ensinar ou o que eu sei ensinar, é o que precisa ser ensinado pra esse contexto. Então, desafios acontecem, a gente tem que criar um curso que a gente às vezes não domina ainda o objeto de estudo, mas a linha motora tem que ser isso aí. É claro que não é num estalar de dedos; a gente precisa ter pra criar, não só a ementa, mas como o programa, e muitas vezes, a maioria das vezes, o material. Então, por vezes a gente já escolheu um curso que já estava acontecendo, já estava em andamento e deixava a criação pra depois. Mas a minha intenção no que diz respeito ao que posso escolher, seria sempre pensar na comunidade acadêmica e no que ela precisa. Se precisar criar, vamos criar.

Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Danilo	É uma pergunta difícil. É mais confortável, em questão de tempo, adotar um material, isso sem dúvidas alguma. A praticidade é melhor, mas nem sempre o que é prático, é melhor, né. Usar, eu prefiro usar o que eu crio, porque no programa IsF, a gente trabalha com a análise da necessidade do nosso corpo de alunos, então os materiais globais, os materiais para os nativos aprenderem a escrever em escrita acadêmica, não são exatamente os mais adequados para os nossos alunos que são / que usam o inglês como segunda língua, língua adicional. Esse é um exemplo da escrita, por exemplo, a gente encontrava materiais de escrita acadêmica em inglês, só que não consideravam / eram feitos para uma audiência que já fala inglês como primeira língua. Então, a maioria dos materiais que a gente procurava era essa. E às vezes, a gente adotava alguns conceitos, adotava algumas páginas, alguns exercícios, mas às vezes a gente adaptava tanto que dava quase um material próprio, virava quase uma apostila separada, então, tende mais pro lado de criar, mas com certeza não é num piscar de olhos.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Danilo	Eu, falando a verdade, produzi menos materiais do que eu gostaria de ter produzido. Eu / nós temos que dar conta das ofertas, do planejamento de aula e nos períodos onde as ofertas estavam / no período entre ofertas em que a gente produz material, eu senti que meu rendimento não foi aquém da necessidade que a gente tem. Eu acho que a gente tem uma necessidade muito grande de fazer material, e se eu fosse falar por mim, eu não produzi o suficiente pra suprir essa necessidade do IsF. Mas com certeza é / eu acho uma sobrecarga mais por causa de um perfeccionismo. De falta de, assim, de <i>know-how</i> . Demorava mais porque a gente estava começando a fazer, mas demorava. Então acabou sendo prejudicado nisso aí. Mas eu gostava da qualidade do que criava. No produto feito, eu sentia que era isso. Não tem um lugar no mundo, nenhum material no mundo tão bom para os nossos alunos do que aquele que a gente criou.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Danilo	Eu acho que nós temos mais alunos de graduação, na UFES – vamos dizer assim – na instituição tem mais aluno de graduação do que de pós, mas no IsF tem mais alunos de pós, que de graduação. Ou de professores que atuam na pós-graduação, portanto, já passaram pela graduação, ou seja, tem esse desequilíbrio, não é. A fatia de alunos que a gente tem não

	<p>corresponde a quantidade de graduandos, pós-graduandos, e profissionais formados. Por isso eu acho que o que eles procuram vem de uma pressão que é mais forte na pós graduação de produzir em inglês, compreender em inglês, ter inglês no campo acadêmico; porque se fosse / eu acho que não é só aprender inglês, né, não é aquela vontade geral de aprender inglês, porque eles já vem / os alunos tem mais de 20 anos, já teriam procurado talvez uma instituição, já teriam, se fosse um / se não tivesse relacionado ao mundo acadêmico; esse ingresso no ensino de inglês já teria acontecido antes. Acho que a motivação é, dos nossos alunos, tem a ver com a área acadêmica, tem a ver com as pressões que eles começam a sentir aqui dentro.</p>
Pesquisadora	<p>Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?</p>
Danilo	<p>O processo de internacionalização, ele é um processo um pouco sem fim. O começo dele tá no ensino básico e é muito – vamos dizer assim – reconhecidamente defasado. Então a gente deveria ser mais uma parte do processo. Mais um passo do processo. Nós deveríamos pegar as pessoas que já tem uma base em inglês e ensiná-las a usar esse inglês academicamente. É assim que eu acho que seria o papel original do IsF. Pegar a base que já existe, porque afinal, quem passou pro ensino básico tem anos de estudo de inglês, e pegar isso pra fomentar um possível troca de conhecimento, uma recepção e envio de profissionais lidando com outras línguas. Mas, o caso na nossa universidade, como foi constatado nos relatórios de nivelamento a partir do TOEFL, não é esse onde nós temos uma boa massa formada pra trabalhar e mudar isso, e transformar em pessoas que conseguem usar o inglês academicamente. Então nosso trabalho teve que ser / teve que se voltar pra uma parte mais básica. Pra uma parte que não chegou aqui pronta. Então, claro que nós temos sim turmas / tivemos turmas de intermediárias, avançadas; pessoas que realmente já estavam prestes a conseguir publicar, mas isso não pode ser / não tem como ser o único objetivo do programa. É tanto ajudar esses intermediários, e também ajudar os que não tem esse passo à frente, por motivos de circunstâncias do passado, antes de entrar na universidade, não tem ainda, não estão nesse ponto onde isso falta; esses cursos de específicos pra conseguir participar da comunidade internacional.</p>
Pesquisadora	<p>E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?</p>
Danilo	<p>Então, o inglês é / já pode ser considerado a língua franca da ciência e da informação, da tecnologia, do jornalismo. Eu não</p>

	<p>conseguiria dizer uma área onde o inglês não é a língua mais proeminente mundialmente. Então, a maioria, ou todas as áreas do conhecimento, o inglês permite o acesso e a divulgação de conhecimento para além dos muros das universidades, para além das fronteiras do Brasil. Então, o conhecimento, ele atravessa. Se os nossos membros da comunidade acadêmica têm o inglês, nosso conhecimento não é restrito só à nossa cidade, ao nosso contexto. Ele pode passar, ele deve passar, ele pode chegar também além de fronteiras, né. Eu acho que inclusive o nome traduz bem essa ideia do programa. Com o inglês, podemos ter uma troca, um aprendizado e um ensino do que a universidade faz, pra um número maior de pessoas.</p>
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?
Danilo	<p>Não. Claro que a gente sempre sabe que vários países falam inglês, mas os vários países são aqueles brancos de primeiro mundo, vamos dizer assim, e nunca tive interesse em entender sotaque de outros lugares, nunca tive interesse em descobrir grafias, ou vamos dizer assim, diferenças lexicais além da dicotomia ali dos Reino Unido – Reino Unido não – de Londres e do americano padrão. Podia nem dizer do Reino Unido e dos EUA inteiro. Então, era realmente / eu só tinha visão pros ingleses que mais povoam a mídia, como eu nunca viajei pra fora, era realmente baseado no que eu recebia, e eu recebia mais inglês americano padrão e britânico. Então o meu horizonte era só esses países. Na graduação eu tive contato com essa ideia de, vamos dizer assim, essa característica do inglês de ser uma língua falada em acho que todos os continentes, que é bem plural, falado em diversos, por exemplo, sistemas como o indiano, onde não é uma coisa mais complicada de se explicar né, é língua oficial, mas não é língua natural. Essas coisas eu aprendia na graduação e passava isso pros alunos. Por exemplo, numa unidade que eu criei mas que era muito interessante pros alunos e eu dava muito valor pra essa unidade sobre o alcance do inglês e as esferas do – como é que é o nome dele mesmo? – Um as esferas dos nativos; eu achava isso interessante. O que mais eu / é claro que a gente é exposto a todos esses fatores do inglês, mas o que mais permeou pra mim, o que eu mais peguei como professor é a naturalização do não-nativo. Eu sempre falei pros meus alunos “Vocês são a maioria; nós estamos aqui falando inglês não nativamente com sotaque, aprendendo inglês como segunda língua adicional; nós somos a maioria e a gente tem que aprender a entender não só o nativo que é o que a gente vê em filmes, mas a maioria das pessoas que a gente vai encontrar lá fora, tem sotaque. A maioria dos falantes, se</p>

	a gente considerar que não nativo, é igual a ter sotaque, é como nós. Nós não temos que desaparecer, nós não temos que nos tornar como os nativos. Então essa coisa eu não tinha noção antes da Universidade. Então, como professor, a minha visão de inglês mudou quando eu entrei aqui.
Pesquisadora	Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?
Danilo	Deixa eu pensar... Bom, nos materiais se misturava muito com os planos de aula. Então, aquela unidade seria uma aula, né, então é difícil de / eu trazia sim os diversos contextos do inglês. O inglês multicultural, o inglês multifacetado, o inglês multiterritorial, mas difícil de dividir se isso acontecia no material didático ou na aula em si. Eu acho que a gente teve essa preocupação porque os nossos cursos tinham essa preocupação. As ementas vinham com essa preocupação. Nos cursos que eu participei de produção de material, um deles era comunicação intercultural. Então era crucial que o inglês fosse colocado num lugar de disputa cultural, não é? De pluralidade. Então muitas vezes eu fazia isso no material influenciado pela ementa do curso, e muitas vezes por um – não sei explicar – por exemplo, no curso de debates ou no curso de essays né? Teve vários. Então esses cursos mexiam com retórica, mexiam com argumentação e persuasão. O tratar o inglês como monolítico, como igual – vamos dizer assim – como uma linha de chegada que só existia um, seria sabotar o que os alunos trazem de artifícios de argumentação, como eles formam as frases em português, como isso é aceito ou não. Então, eu acho que isso perpassava / essa noção perpassava todos os materiais porque nós estávamos lidando com língua estrangeira; nós estamos lidando com outra língua; por que que tá aprendendo? Por que é importante? Então eu acho que isso permeava bastante os materiais, mas principalmente os materiais criados para cursos cuja ementa explicitava que a interculturalidade era central.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?
Danilo	Eu gostei muito de trabalhar no IsF, então isso ajuda. Vamos dizer assim, a se sentir bem e a se auto avaliar bem. Então isso é complicado. Mas lá pro final da minha estadia no IsF, eu, quanto ao inglês para propósitos específicos, eu acho que eu atingi o momento mais alto da minha satisfação com o que eu fazia no trabalho: era nos cursos de essays, produção escrita: <i>Essays</i> . Eu creio que eu cheguei nos objetivos que o curso tinha, todos eles, tanto no que o programa tinha. Eu estava ajudando membros da comunidade acadêmica de todos os níveis, vamos dizer assim, graduandos e pós-graduandos, a escrever sobre o que eles

	<p>pesquisavam e o que eles estudavam, em inglês no gênero textual acadêmico e trabalhando com o método mais adequado possível, que era usando a língua portuguesa; trabalhando com a noção do gênero textual, que era um método mais funcional baseado no gênero. Qual é a função desse gênero textual? E utilizando português pra explicar, pra passar os conceitos. Eu acho que dependia, a minha avaliação dependeria do curso. Por exemplo, nesse curso eu sinto que até eu atingi o que o curso deveria ser, mas talvez em outros cursos eu não me sentia tão satisfeito com o que eu fazia. Então, eu não teria uma resposta só, mas em geral, com essas avaliações eu acho que eu atuei bem; eu consegui usar o inglês para propósitos específicos, eu conseguia moldar a aula baseado nos alunos e baseado na habilidade ou no tema que era proposto para aquele curso. Então eu acho que foi uma atuação boa.</p>
Pesquisadora	<p>Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?</p>
Danilo	<p>Eu acho a importância máxima, porque disso depende a formação da crença dos professores; porque muito do que acontece na sala de aula é ditado pela crença do professor, então, o livro didático vai ser útil? Depende da crença do professor. Ele vai alternar entre português e inglês? Depende disso. Eu acho que nós temos personalidade antes e depois da graduação, mas durante a graduação essa personalidade pode se desenvolver, pode ganhar uma nova cara, e nós temos que / pra nós entendermos o que o professor faz na sala, nós temos que entender de onde veio a crença dele. E pra entender de onde veio essa crença, a pesquisa tem que ser direcionada ao processo de formação do professor, pra entender o porquê ele acha que aquilo é certo? Porque as nossas decisões são informadas. Mas formadas de que jeito? Então eu acho que é um jeito de aprimorar, vamos dizer assim. Nossas crenças são formadas na sala de aula e elas dependem de / um dos fatores é a nossa personalidade, nossa crença, e o que formou essa crença, de onde veio isso? Quais, quem estudou? O que nos foi dito? O que a gente não pensou sobre? Então eu acho que estudar a educação dos professores é um jeito de entender os impactos das ações deles na sala de aula, entender de onde vem esse impacto.</p>

ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE DIEGO	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Diego	<p>Eu acho que é um exame muito complicado pra se ter como um exame de proficiência padrão para o programa, porque até para a entrada de nós professores, eu acho q não é uma coisa que embarca muito bem, assim, na ideia do programa. Que é primeiro de formar professores, e professores precisam de muito mais do que apenas compreensão. Eu acho que eles precisam de compreensão também, mas além disso eles também precisam de produção, e isso é uma coisa que o exame por si só não embarca, né. Ele não contempla produções. Então isso eu acho que / o exame em si acho que é algo muito complicado pra se lidar e, para os próprios alunos, eu acho que é muito complicado por ser muito / por ser de uma marca americana, eu acho que ele é muito imperialista nesse sentido de que todas os conteúdos da prova são dos EUA e tudo leva para os Estados Unidos. Então, eu acho que tanto para os alunos quanto para os professores é algo muito complicado. Ainda mais para os professores que possuem uns tipos de inteligência que muitas vezes não são contempladas no exame. Então é, eu acredito que a prova exige de você muito mais do que seu conhecimento linguístico, muito mais do que apenas o seu conhecimento de inglês. Então, uma pessoa como que não possui uma inteligência lógica muito boa, pode / tem grandes chances, na realidade, de não se dar muito bem no exame. Por ele ser algo que vai muito além de língua, por ser algo que vai de técnicas também. Outra coisa também, minha crítica ao exame é que ele é muito padrão para os candidatos também né, então, alguns grupos de alunos tem certa habilidade e consegue fazer muito mais rápido algumas questões do que as outras, então eu acho que ele mata a singularidade do aluno quando ele está fazendo o exame.</p>
Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Diego	<p>Olha, durante minha passagem no programa eu criei dois cursos e foi uma experiência muito boa, muito enriquecedora também, porque é algo novo, né, é algo, assim, para experimentar mesmo. Então é uma experiência que eu nunca tive nesses 3 anos, não sei quantos anos que estou dando aula, mas foi a primeira vez que pude criar e ter autonomia para criar um curso novo. Então eu gosto bastante de criar cursos novos; mas eu acho que é uma</p>

	<p>balança na verdade. Então, é o que realmente a universidade demanda, o que o público demanda. Então, as vezes eu olho pra lista de cursos e eu vejo que lá na ata tem algo que os meus alunos possam se interessar, mas ao mesmo tempo pode haver algo lá que eu possa me interessar e aí assim adotar esse curso aqui. Então eu gosto de fazer, de criar novos cursos, e também de usar o que já está pronto.</p>
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Diego	<p>Agora que eu estou com exclusividade para o IsF, ou seja, agora que eu já estou formado e tenho tempo para preparar, eu gosto bastante de preparar o material. Eu acredito que, realmente você tem isso em mente né, tanto quando você prepara o material, tipo, você tem em mente tanto o que os alunos querem e tanto o que eles podem gostar. Então eu acho que é bastante enriquecedor isso.</p>
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Diego	<p>Eu diria que muito bom. Eu acho que as leituras que nós tivemos em conjunto fizeram com que eu me inteirasse bastante, tanto na prática, mas principalmente elaborando materiais novos. Então, as leituras, a experiência, assim, me fizeram um professor melhor, quando se trata de elaboração de materiais novos. [As leituras que você fazia nas reuniões pedagógicas?] Isso, isso umhum. Nas formações.</p>
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Diego	<p>Eu acho que os nossos, pelo menos a minha experiência aqui no programa, eu acredito que os alunos ainda estão bastante presos nas ideias de produções que podem ser vistas, produções que podem ser checadas, porque eu já dei diversos tipos de cursos e os que eu tô gostando bastante e que eu acho que meus alunos estão gostando muito mesmo, são esses em que você pode ver o resultado. Que você pode ver o significado daquele curso em si. Por exemplo, um curso de Interação (inaudível) com foco na produção oral, eu acho que os alunos em si vêm como uma dificuldade pra eles mostrarem que eles aprenderam naquele curso, mas eu tenho também cursos de escrita acadêmica e de TOEFL, preparatório pro TOEFL, que eu acho que os alunos em si, eles têm uma visão melhor do que que eles vão chegar ao final. Então é algo mais pronto que eles vêm. Então você produzir algo e ver aquele estado, eu acho que é exatamente isso que os alunos procuram aqui.</p>
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?

Diego	Boa pergunta. Eu acho que / eu acredito que internacionalização são várias coisas, uma dessas coisas seria esse intercâmbio de ideias que você tem não apenas no seu convívio, no caso aqui na UFES, eu poderia dizer, mas também além disso, né, para outras universidades. Não apenas fora do Brasil, mas assim, pensado também fora do estado ou fora do país também. Então acho que esse intercâmbio de ideias nós temos tanto aqui nesse / nessa bolha que nós, capixabas, temos para pesarmos além dessa bolha. Então esse intercâmbio que nós temos daqui para lá, para, tanto para os EUA quanto para os outros países, eu acho que é isso que, é essa ponte que nós temos com o IsF e com a Internacionalização.
Pesquisadora	E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?
Diego	Eu acho que fica na acessibilidade, e ao mesmo tempo o Imperialismo que você tem, né. Então é, quando você possui essa pergunta, conhecimento linguístico, você possui língua, eu acho que as coisas tornam mais fáceis pra você, apesar de que pra você ter chegado nesse conhecimento linguístico, você precisou se obrigar e aí se dar, eu acho que depois de tanta relutância, você cedeu né, ao Imperialismo inglês do americano. Mas eu acho que o papel da língua inglesa para a Internacionalização é essa, de tornar mais clara as coisas para as pessoas que antes não possuíam conhecimento linguístico. Eu acho que é a acessibilidade mesmo.
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim? Quando mudou?
Diego	Não, não. Com certeza na graduação. Eu não me lembro bem exatamente qual foi a primeira matéria, mas assim, eu lembro que a partir / teve um ponto em que se só falava sobre isso, sobre <i>World Englishes</i> né, e do nosso papel de professor de não mostrar só uma língua exclusiva do inglês americano mesmo, mas mostrar uma variedade de dialetos que nós utilizamos a partir da língua inglesa. Eu acho que a partir do segundo ou terceiro ano, assim, da faculdade, em que nós tivemos – é, o meu grupo né – teve diversas matérias críticas, de literatura, de produção; a gente começou a ver o inglês dessa maneira, eu pelo menos.
Pesquisadora	Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?
Diego	Depende do curso, porque preparatório do TOEFL por exemplo, eu vou direto naquilo que eu preparo. Então, como que eu sei que no teste do TOEFL, por exemplo, que é feito por uma empresa americana, com conteúdo americano, eu apenas vejo a língua assim, dessa forma. O inglês nesse caso, né, o inglês americano;

	então é isso e ponto final. Mas há outros cursos como o de escrita acadêmica, por exemplo, que eu tento pegar exemplos de escrita acadêmica feita não pelos Estados Unidos, mas também por outros países, inclusive o Brasil, que possui um inglês que não é como primeira língua, segunda língua, língua internacional, mas é essa a forma que eu tento enxergar o inglês: como internacional.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF?
Diego	Nossa, assim, mudou a minha vida completamente. Tanto profissional mas também como pessoa, né. Eu acho que vou levar essas leituras pra minha vida inteira, tanto acadêmica, quanto a pessoal também. Porque você acaba fazendo relações, né, quando você pensa numa educação mais humana, mesmo crítica, mesmo técnica, você pensa melhor como uma pessoa mais humana. Então, as reuniões que foram muito boas mesmo para fazer com que, eu por exemplo, material didático, eu nunca tinha pensado sobre criar o próprio material didático, né, e aí eu devo muito ao Programa por ter me ensinado como fazer atividades - é obvio que eu sabia fazer <i>handouts</i> , mas eu não sabia a teoria por trás daquilo, porque aquilo era importante - então a bagagem que eu levo do programa é muito positiva mesmo, para meu crescimento como profissional e como humano.
Pesquisadora	Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?
	É, eu acho que é muito importante para pensarmos no professor em si, né, como que se ensina, como que ele pode melhorar sua prática. Só que eu ainda acho que essas pesquisas estão muito desconexas da sociedade em si, então, eu acho que apesar de ser um conteúdo muito bom, as pessoas entrarem nessa e saírem outras pessoas, profissionalmente falando, tecnicamente falando, eu acho que elas ainda estão muito inseridas numa bolha, e elas não conseguem levar esse conhecimento para realmente pessoas que necessitam, como os professores de ensino médio, ensino fundamental que realmente precisam de uma base maior. Então, eu acredito que pessoas que estão na academia, no geral, né, generalizado, acho que elas estão muito focadas numa carreira acadêmica que muitas vezes olha para o ensino fundamental, ensino médio, que são a base né, do trabalho deles ou delas, mas que ainda não conseguem participar daquele processo. Então é um conhecimento que eu acho que eles têm bastante, mas que eles não conseguem levar pra sociedade, para as pessoas que realmente necessitam desse apoio, né, da sociedade. Eu acredito que / pelo sistema que nós estamos sendo, um sistema muito capitalista, muito produtivista e aí você querer sempre chegar a um

	nível superior, por exemplo, você sai da faculdade, você já vai pro mestrado, e você vai pro doutorado e você trabalha na universidade; eu acho que as pessoas não estão pensando muito bem no que elas estão produzindo e como que elas podem chegar, trazer, levar esses dados, essas reflexões para quem realmente / onde elas estão trabalhando, né? Então eu acho que esse sistema está sendo um sistema muito doloroso.
--	---

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE ISABELA	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Isabela	Eu acho que foi assim uma oportunidade do Programa né, nos acordos entre os governos. Eu acho válido ter sido este teste de proficiência porque os alunos brasileiros podiam utilizar pra outros processos seletivos, e em candidaturas, e mestrados, outras pós / outro tipo de pós-graduação lá fora, mas ao mesmo tempo, eu acho / para os cursos do IsF eu acho que era um teste muito além do que a gente precisava. Porque, assim, talvez poderia ter sido feito um teste mais / menos caro ou mais acessível e feito pela própria coordenação do programa ou pólos supervisores de cada universidade, assim. Porque os alunos não tinham preparo, não tinham conhecimento nenhum sobre o teste; até mesmo nós como professores do IsF, a gente teve que estudar o que que era o TOEFL ITP, pra que que serve, quais são as áreas, como a gente explica, se tem algum jeito de preparar os alunos pra isso, e não tinha porque o aluno precisava – lógico que no começo como tinha a opção do My English Online, tinha como ter um preparo pro TOEFL né, mas com o MEO tinha alguns problemas que fazia direto o TOEFL e que fazia sem preparo. Tem seus pontos positivos mas também tem uns pontos negativos que pesam muito na hora de fazer, e às vezes, sem preparação pro teste, as vezes os alunos eram nivelados errado assim, né. Ah, a pessoa não sabia nada e meio que acertava algumas questões porque chutava, ou não achava, às vezes até já, eram poucos casos, mas teve caso de aluno que falava bem, que conseguia se expressar e se comunicar bem, mas tinha um nível muito baixo e tal. E a própria regra do programa, o fato de você não poder fazer o teste com tanta frequência, né. Você tinha que esperar um tempo pra fazer de novo, e acabava / tinha gente que desistia, não queria fazer de novo, ficava meio traumatizado.

Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Isabela	Bom, eu acho as duas opções ótimas, né, principalmente levando em conta que as duas opções envolve a produção dos materiais próprios pelos professores, pela equipe IsF local; então, a única coisa que talvez me faça preferência por criar um curso do zero seja a maior adaptabilidade em relação ao nosso público, à nossa realidade enquanto IsF UFES, né. Tinha alguns cursos da lista que a gente não ia ter público nenhum se a gente escolhesse, às vezes não eram suficiente, aí a gente teria que juntar dois cursos; ou a ementa do curso não era exatamente aquilo que a gente sentia que os alunos buscavam ou precisavam; então, tinha / mesmo com uma lista, era preciso adaptações, o que eu acho que é sempre bem-vindo na educação. Tudo do IsF pesa muito essa questão local né, na prática pesa muito; por mais que a gente tenha que responder ao núcleo gestor e seguir algumas regras e algumas demandas né, na hora da sala de aula e da criação dos cursos e dos materiais, o local que é o que vale pros professores e pros alunos.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Isabela	Ah não. O sistema do IsF não é / não funciona com material comprado, assim. Porque são cursos curtos, cursos pra propósitos específicos, e quando eu entrei, eu trabalhei algumas ofertas com material comprado, logo quando eu entrei em 2015, e, porque na época você só entrava pelo MEO e fazia o TOEFL só depois de ter feito algum curso, você tinha que ter estudado algum tempo no IsF e você fazia o TOEFL, né. Então, nessa época, tinha a adoção de material pronto e olha, era um dinheiro que os alunos gastavam que eu acho que a maioria dos alunos que ainda tem o livro deve estar lá na estante deles, assim, pegando poeira; porque eles faziam cursos de 2 meses, 3 meses e gastavam sei lá, 150 reais no material, 120; às vezes comprava usado né, 60, 70, mas assim, era um investimento que eles não usavam nem metade do livro, porque por mais que o livro fosse bom, que é da mesma editora do MEO, da (inaudível), não tinha como combinar o objetivo do curso e a duração do curso com o que que o livro oferecia, porque o livro era internacional. Então assim, não era uma coisa muito local voltada porque a gente tava pensando para os alunos na universidade, num curso de curta duração de propósitos específicos, sabe?!
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?

Isabela	<p>Bom, dificuldades a gente sempre teve, porque na graduação a gente nunca teve nada nesse sentido. Assim, eu lembro que no primeiro ano, numa matéria, acho que eu não sei foi se foi semântica, a gente teve uma avaliação, mas era assim, uma lição, era o primeiro ano de letras inglês, a gente não sabia como eram as coisas / funcionavam na prática, principalmente eu que nunca tinha tido experiência nenhuma em sala de aula como professora ou como assistente. Então era assim, você mergulhou ali, “Ah, toma, você tem q avaliar uma lição”. A avaliação da lição parte de quê? Quais são os parâmetros ou o que que você avalia? Você diz que é bom, que é ruim? Mas bom pra quem, ruim pra quem? Como? Como é que você comenta uma mudança ou como é que você acha que aquilo funciona ou não funciona assim, sem experiência? E foi o único momento assim de avaliação / contato com o material didático mesmo. Porque, sem contar que é lógico que a gente criava lições, mas era assim, um <i>lesson plan</i>, o planejamento de uma aula, ou uma micro-aula; não era o planejamento de um material. Então, no primeiro ano só que teve essa atividade de avaliação de uma lição de um material didático já produzido e publicado. Então, no IsF, começamos essa questão; logo quando eu entrei, a gente fez umas duas ou três ofertas com material didático ainda, mas aí a coordenação mudou as diretrizes: “Não, vamos fazer; vamos tentar porque a gente tem que adaptar o material pro público e o que a gente tava oferecendo como curso”. Então, a gente começou com os professores mais experientes que já tinham essa bagagem, fizemos reuniões pedagógicas e analisamos. Foi muito na prática, tipo “O que que você trabalhou com seu aluno nesse curso?”; “Ah, trabalhei isso, isso e aquilo; vi que isso funcionou; ah, eu tinha esse exercício; eu tinha essa atividade; vi que os alunos gostaram disso e não gostaram daquilo”. Então teve muita adaptação de coisas de livro e criação mesmo, assim, “Óh, essa atividade funcionou, como é que a gente pode colocar aí”. Então a gente foi criando meio que lição por lição, unidade por unidade, pra depois conseguir montar algo mais completo como um material específico para um curso. Mas foi muito difícil. Foi uma experiência maravilhosa, assim, inigualável, eu acho, mas maravilhosa de / que foi meio que descobrimento mesmo. A gente foi testando e descobrindo como o material funciona e porque que é importante ter o material, porque que é importante combinar o público com o que a gente tá oferecendo, com o curso e o porquê. E analisar um currículo e a ementa do curso pra ver se o que a gente tá pensando que o título diz é exatamente aquilo e o objetivo e tudo. E pensar na adaptação da duração também: “Ah, é um curso pra 16h, tipo um mês; a gente</p>
----------------	---

	<p>pode expandir ou não funciona? Será que dá certo?”. Tinha todos esses fatores do IsF que pesavam nessa hora da produção de material. Então assim, eu acho que o único lado negativo – se é que eu posso chamar de negativo – é a falta de bagagem da graduação pra isso, pra produção de material e que isso não conta só pro IsF. Conta pra qualquer trabalho que a gente vá fazer como professor de uma escola, ou que a gente vá lidar com o material didático. A gente ter essa ideia de que a gente pode usar o material didático, que a gente tem de várias formas e enxergar outras coisas além do que simplesmente “Ah, circule a letra lá”. Não, sim, mas porque, né, se posso mudar isso, se os alunos não gostam desse tipo de exercício e tudo mais.</p>
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Isabela	<p>Os que escolhem / os que vão às aulas (risos), eu acho que primeiro porque afinal de contas é de graça. É uma oportunidade deles estudarem um idioma presencialmente na universidade federal; então assim, além da graduação ou pós-graduação que eles estão fazendo na universidade gratuitamente, eles também tem a oportunidade de fazer um curso de língua gratuitamente e de qualidade; e acho que principalmente a parte que é voltado para o ambiente acadêmico. O IsF tem esse objetivo, né, é acadêmico, é preparação pra vida acadêmica de um jeito que você não encontra em cursos livres; assim, como temos o Núcleo de Língua nas UFES que é acessível mas ainda assim é inglês geral. Então, o IsF não tinha nenhum curso de inglês geral. Era sempre com tópicos e com objetivos mais acadêmicos ou mais voltados pra esse mundo da universidade e essa carreira. Então eu acho que esse era um diferencial que os alunos gostavam muito de ver, coisa “Ah, eu sou estudante de Biologia”, então, você tá vendo Biologia na sua aula de inglês; eu acho que eles não tinham noção disso, mas depois que eles começavam o curso, né, muitos viam “Nossa, eu posso trazer muitas coisas pra aula de inglês; o que eu faço é importante; o inglês não é algo além; ele pode estar dentro do que eu estou estudando”. Então, isso era / eu via que os alunos viam isso depois de estar na aula do IsF.</p>
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?
Isabela	<p>Bom, o processo de internacionalização é meio difícil, assim, que é uma coisa que parece que tá muito distante da gente (risos), mas aí você vê algumas estatísticas em questão de resultados quantitativos de produção brasileira internacional, e você fica “Nossa, mas já a gente tem isso tudo?”. Não sei, mas, bom, num nível mais local, do / que a interação com os alunos que a gente</p>

	<p>via, eu acho que o IsF trouxe pros alunos uma / talvez uma – como é que eu posso dizer – trouxe um conforto, vamos dizer assim, em relação à língua, em relação ao acesso. Porque muitos alunos, especialmente os iniciantes no inglês, vinham com isso “Ah, eu tenho que ler um artigo, eu tenho que ler um artigo em inglês”, assim, você tá no meio de uma graduação, não é nem uma pós-graduação, que você tem que ler um artigo em inglês pra você conseguir ver o que que é que o professor tá querendo, ou entender uma matéria, ou até produzir alguma coisa, alguma atividade para aquela matéria, ou pra sua pesquisa, e era uma barreira isso, né. Não era simplesmente “Ah, uma barreira linguística” era uma barreira assim, eles realmente não / a fonte da informação era em inglês e o Google tradutor simplesmente não era suficiente. Eles mesmos viam que não adiantava ficar só dependendo / era uma dependência muito grande ao Google tradutor que eles não sabiam nem se tava certo aquela informação. Eles tinham que ficar atrás de alguém que sabia ler em inglês e as vezes era assim, 1 numa turma de 50. Então eu acho que o IsF / os alunos que participaram do IsF, viram também que eles conseguiam enxergar com algumas estratégias, eles conseguiam ficar mais confortáveis com o acesso ao material que eles estavam / na área deles mesmo, o material em inglês.</p>
Pesquisadora	E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?
Isabela	<p>Essa é uma pergunta um pouco mais abrangente, né. Eu acho que o inglês / eu acho que é importantíssimo no papel de internacionalização, porque aquele discurso que já tá babado, né, “Ah, inglês é uma língua universal, é uma língua que se você fala inglês, consegue falar com gente do mundo inteiro”, não muito verdade, mas assim, com o inglês você consegue chegar no mundo inteiro. Falando ou escrevendo em inglês, você consegue expandir aquela informação e compartilhá-la de um modo que é, entre aspas, universal. Mas ao mesmo tem uma questão muito imperialista, né, tipo, o foco é muito só no inglês. Tem muita supervalorização do inglês e desvalorização das outras línguas. Então, eu acho que, no fim das contas, é positivo essa internacionalização e essa cobrança do inglês, mas assim, a gente tá na américa do Sul, e não tem, assim / os países em volta da gente falam espanhol. Por que a gente tem que aprender inglês? Por que a gente não pode olhar pra o que a gente tem mais perto da gente? E pensar que “Olha, vamos aprender o espanhol então” ou então “Vamos incentivar o espanhol também”, né; e o espanhol é muito esquecido às vezes, e super desvalorizado; por questões</p>

	<p>de preconceito e outras coisas, né; mas eu acho que tem esse lado também. A internacionalização das universidades, mas pelo menos, não sei se são todas as universidades, mas na UFES, o que eu via era isso, era inglês. Não tinha outra língua, a não ser o francês que eu tive assim, três conhecidos alunos que tavam concomitantemente aprendendo francês porque na área da – acho que eles faziam pesquisa na área de psicologia – a área de estudo deles tinha muito mais material em francês do que em outra língua, então eles tinham que aprender o francês para conseguir fazer as pesquisas. Mas era assim, um nicho, né, não é uma coisa que tem em todas as áreas de estudo.</p>
Pesquisadora	<p>Quando você está produzindo o material didático, como escolhe retratar o papel do inglês no mundo?</p>
Isabela	<p>Olha, eu acho que se analisar do primeiro material até o último que eu produzi, acho essa visão foi mudando um pouco, mas, assim, porque já tava meio que acostumada a “café da manhã” então vamos fazer café da manhã “<i>bacon and eggs</i>”. Não, não é todo mundo que come bacon e ovos no café da manhã. Essa é uma coisa / uma visão exportada (sic) dos Estados Unidos e tal; mas eu acho que foi mudando, principalmente no último material que eu produzi que foi “Variedades da língua inglesa”, por ironia do destino já que estamos falando disso; e a primeira unidade do material é exatamente falando como o inglês é não só internacional, mas ele é o inglês do mundo; assim, um inglês, não existe um inglês, existem vários ingleses e nós temos que pensar a nossa vida pelo inglês e não em inglês. A gente não tem que ver o Brasil por uma lente de um país anglófono não, a gente tem que ver o Brasil pelo Brasil, nós somos brasileiros. Mas aí envolve que a língua não é pura, então, assim, como o que a gente aprende nas aulas de inglês / a gente / uma bagagem cultural ali e isso também vai influenciar na nossa perspectiva. Quando a gente tá usando o inglês pra falar do Brasil, por exemplo, então, é bem difícil, mas eu acho que com essa unidade, nesse material, a gente consegue um debate bem interessante com os alunos que dá uma guiada legal nesse material, porque / depois vai falar sobre pronúncia, vai falar sobre gírias, vai falar sobre a vida universitária, vai falar sobre vários momentos da vida e aspectos linguísticos que toda essa visão de “Ah, inglês como língua internacional, inglês como língua global ou diferentes inglês”, vão influenciar; então, eu acho que agora, nesse instante, assim, vendo, pensando no último material que eu produzi, eu acho que a gente – a gente eu digo o meu grupo – a gente conseguiu pensar numa forma de apresentar o conteúdo, mas dando essa cutucada nos alunos, né; então assim, não</p>

	<p>simplesmente “absorva o que estamos falando”, “vamos, questione”; quando falam que, sei lá, o cronograma lá, o seu horário escolar é <i>schedule</i>, mas se fala só /skédiule/ no mundo? Não, se fala /xédule/, fala de outra maneira e, porquê, e de onde que é, e que você pode escolher como você fala. Acho que é importante isso, dá ao aluno assim “Você que escolhe; a língua, você tá pegando a língua pra você, e a língua vai ser sua, do jeito que você se apresenta com aquela língua, que você carrega sua personalidade e sua perspectiva com a língua que você fala, seja português, seja inglês, seja sua língua materna, seja uma língua estrangeira”; isso é importante pra eles entenderem que “A escolha é sua”, não simplesmente “Ah, por que que você assiste tanto filme dos EUA?”; “Então, pensa nisso! Você está escolhendo isso ou você está apenas aceitando aquilo que estão te mostrando?” E, se você está aceitando, né, o que você pode tirar de bom, o que você pode aprender com aquilo, com aquela influencia toda da Inglaterra dos EUA, do Japão, da Índia, que você tá consumindo em Inglês? Ou mesmo do Brasil, né. Alguns alunos passaram que já gostavam de ver jornal, essas notícias; passaram a procurar alguma coisa em inglês, mas, assim, sobre o Brasil, tipo “O que as outras pessoas estão falando sobre o Brasil em inglês?”, e como que aquilo afeta e como que o uso da língua, algumas expressões, o que que aquilo diz sobre a pessoa que tá usando, ou sobre o assunto que tá sendo discutido.</p>
Pesquisadora	<p>Você sempre teve essa visão do inglês? Não, né? Você já disse que foi mudando. Se lembra quando mudou, qual foi o momento de ruptura?</p>
Isabela	<p>Não. Foi na graduação com certeza, mas assim não é um processo único, assim. Não foi de uma hora pra outra, mas assim também não foi uma coisa que começou e acabou tipo “Estou completa com a minha visão”. Todas as vezes que discuto língua ou então converso com alguém sobre isso, sobre, ou com alguém, que mesmo que não seja dessa área, mas que quer aprender ou está aprendendo outra língua, ou fala uma língua diferente da minha, tem um, existem rupturas né, existem mudanças, né, e isso é importantíssimo, assim. Foi na graduação. Aulas de Juninha maravilhosa (*risos*). [ela tá sendo citada em todas as entrevistas *risos*]. Tá vendo só o legado de professora de Junia Cláudia Mattos Zaidan. Você, o seu legado é desconstrução (*risos*). Tem que desconstruir. Realmente, temos que nos desconstruir. Mas eu acho importante também que às vezes a gente dava uma negada assim com algumas coisas que ela falava, mas depois você fica assim refletindo e “Não, sim, é verdade”, mas era importante desse</p>

	<p>choque, né, que ela trouxe pra vários alunos, é que, é assim, por mais que ela estivesse falando aquilo sobre desconstruir, deve desconstruir, mas tipo por que você deve desconstruir, pra que você quer desconstruir, não é só porque ela, a professora, estava falando isso pra gente fazer que isso tem que acontecer. Se você vê que aquilo não é uma coisa que você ache benéfico, então não desconstrói. Talvez depois você vai querer mudar e vai seguir aquilo ou então / mas eu acho que sim, abriu nossos olhos pra muitas coisas de ter esse contato com ela principalmente, porque ela é uma defensora dessa visão de a gente ser mais crítico com as coisas que estão em nosso redor, mas outros professores também meio que embarcam nisso de você ver, buscar outras visões, né. Não necessariamente desconstruir aquilo que você pensa, mas buscar outros caminhos de explicar, às vezes aquilo que você pensa; ver se você acha uma pessoa que pensa igual você e através de matérias que eles ensinavam, né; então eu acho que era bem interessante. E o IsF continua isso porque a gente tinha que / aí é o nosso papel de fazer isso como os alunos, né, como professores de inglês de propósitos específicos, que é algo que a gente não vê na graduação também. Como é que a gente pode fazer isso para os nossos alunos agora, né.</p>
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?
Isabela	<p>Foi um desafio, mas ao mesmo tempo que é um desafio, acho que o maior desafio de trabalhar com o IPE e o IPA é você se manter naquela linha. Porque a gente começa e pensa “Nossa, isso faz sentido, tem que fazer isso mesmo, tem que dar mais ênfase nesse assunto mesmo, nessa habilidade, nesse objetivo”, mas às vezes a gente ficava empolgado com aquilo e a gente ia mudando a rota “Não! Você tem que continuar nesse caminho para chegar nesse objetivo que você traçou pra esse curso, e se você quiser mudar de rota, tem que criar outro curso”. Acho que esse era o maior desafio. Nos mantermos / me manter na linha do objetivo do curso / objetivo daquele material; porque às vezes, quando a gente fazia pesquisa para buscar material, o conteúdo era um mundo. Às vezes a gente não achava nada, mas às vezes a gente achava taaanta coisa; uma coisinha levava à outra e a gente pensava “Nossa, dá pra fazer um curso disso e daquilo”; então, era difícil assim. Ajudou a organizar, ajudou a gente a ter uma visão mais micro, eu acho né. Porque às vezes, no inglês geral a gente vê aquela coisa, assim, meio macro “Ah, tem que aprender inglês pra se comunicar”; e aí, às vezes um aluno é melhor no <i>speaking</i>, outro é melhor no <i>writing</i>, outro no <i>listening</i>, mas tá tudo bem porque, assim, cada um complementa o outro, mas no ESP não.</p>

	<p>Especialmente no IsF, as turmas já eram menores, eles tinham que continuar, assim, insistindo pros alunos: “Fica até o final, vamos lá, é um mês só, são só dois meses de aula”; você tinha trabalho além do simplesmente ‘estar na sala de aula’, sabe. E a produção de material de ESP era desafiadora pra isso, né; por questão de manter o objetivo. Então você tinha que ter uma visão micro. “É que ser um curso de <i>speaking</i>”, <i>speaking</i> pra quê? <i>Speaking</i> pra quem? <i>Speaking</i> pra onde? E a gente vai trabalhar o que? É estratégia? É apresentação? É pra viagem? É o que que a gente tá buscando, e tinha que entender isso mais claramente, né, a gente tinha que enxergar isso bem claramente mesmo. E, isso era difícil, ainda é né, estamos trabalhando nisso, mas eu acho que é super importante isso para os professores, pros alunos da graduação também se eles tiverem contato com isso; porque a gente tá acostumado a ser aluno e tá acostumado a ensinar de um jeito mais geralzão, mas a gente se perde quando tem que ser um detalhe, quando tem que ser algo mais específico. Então, o IsF foi bom nesse sentido de dar um norte pra gente; pra uma visão diferente de ensino, não só por todas as questões, mas nisso. É inglês para propósitos específicos. Você tem que entender o propósito do aluno para depois você pensar como você vai usar o material com ele ou usar aquele conteúdo com aquela turma pequena ou com aquele aluno específico.</p>
Pesquisadora	<p>Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?</p>
Isabela	<p>De zero a dez? Vinte mil. Eu acho importantíssimo, porém também um pouco difícil de / às vezes de aproveitar pesquisas, assim, como leitor. Quando você lê um artigo de alguém que fez uma pesquisa, assim, é importantíssimo como pesquisador, como pesquisadora e tudo, como aluno, você ir lá, fazer perguntas, ou escrever, ou fazer uma análise e tudo, e refletir sobre aqueles dados que você coletou, é super importante, mas eu acho que, às vezes, como leitor, é desafiador aplicar aquilo. Assim, porque quando você pensa em formação de professor, você tem que pensar muito, tipo, onde que isso aconteceu? Com quem que isso aconteceu? Foi pra quem? Ou foi / a pesquisa envolve o que, uma oficina, uma turma específica, uma série específica? É um professor que teve qual tipo de formação? Os alunos tem acesso a o que? A escola como é que é? Ou não é na escola, é em casa ou na comunidade? Tem muito detalhe que, às vezes, a gente fica, assim, meio perdido sobre como aproveitar esse tipo de informação, e aí eu acho que acaba batendo na mesma tecla de ficar tipo, “Ah, tem muita coisa / tem muita possibilidade”; “Ah, então vamos ficar nessa coisa aqui que</p>

	<p>a gente é porque tá muito difícil de mudar”, mas eu acho que é importantíssimo e a gente tem que continuar fazendo pesquisas. Acho que principalmente na questão local, assim, compartilhamento local. Então assim, seu fiz uma pesquisa aqui na UFES com essa escolinha aqui pra X alunos, o seus colegas têm que saber dessa pesquisa, as pessoas que estão envolvidas e que estão ao redor daquele lugar tem que saber daquela pesquisa e ler ou conversar sobre aquela pesquisa, né; não simplesmente pensar “Ah, eu tenho que publicar num jornal lá na Austrália, lá na Espanha”, tipo, às vezes não vai fazer diferença nenhuma; você tem que pensar um pouco mais no local. Não que o global não seja interessante ou importante, mas o local vai talvez trazer mais benefícios, fazer uma transformação maior ou melhor.</p>
--	--

ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE MAYARA	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Mayara	<p>Sobre o exame em si, né, não sobre o fato de ser adotado pelo ISF? Depende muito do propósito desse exame. Se eles querem medir leitura, escrita de aluno, tá bom. Se eles querem medir proficiência em língua inglesa, ele não funciona. Então qual que é a intenção por trás? É baratear o custo? É sucatear algo que deveria ter e não tem, né? É eu não tenho uma visão formada ainda, eu trabalho com as propostas que são dadas, então, por exemplo, eu vi uma bolsa da Fulbright que aceita o TOEFL-ITP. Ah, legal, olha só, eu tenho esse exame, isso é de acesso. Então, por exemplo, isso facilita pro aluno que quer viajar, e não consegue fazer um Cambridge, um IBT, né? Mas qual a outra função para que uma / Um mestrado: se você considerar que a prova do Centro de Línguas é a mesma coisa e até mais fácil, você escreve em português, né, tá cumprindo um propósito. Agora pra você falar que é uma proficiência em língua inglesa, eu acredito que não porque não mede a capacidade oral. E as pessoas da pragmática vão falar que é uma das coisas mais importantes, né. Pegar os <i>gists</i>, se comunicar. E aí, e isso dentro do IsF né? É função de professor aplicar a prova? Isso contribui pra alguma coisa na minha carreira ou na minha residência pedagógica como professor? Não! Por isso que eu acho que isso é baratear a mão de obra, em vez de contratar instrutores, aplicadores de TOEFL, pegam um professor do IsF que falam que tem uma carga menor e bota pra fazer. Então,</p>

	eu não acho que aplicar a prova é de acordo com o propósito de residência pedagógica do programa não.
Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Mayara	Eu criei um curso. Eu adorei a experiência. Eu adoro o meu curso, né? Uma pessoa capricorniana, eu mesma fiz, eu criei. Só que o que que acontece... eu não vejo uma fiscalização do programa em relação a criação desses cursos, não. Eu fui surpreendida que a gente tinha que aumentar a carga horária [de um curso]. Quando eu fui olhar os cursos, é Ctrl+c Ctrl+v, não tem qualquer fiscalização. Então assim, novamente, qual é o propósito? É só pra falar que criou o curso? Ou tem um objetivo de incentivar o aluno, de ensinar o que que é um aspecto linguístico, um aspecto cultural, porque a Cláudia é muito positiva nisso. Ela sentou com a gente, explicou cada coisa, né? E aí, vai com toda sinceridade, vai muito da minha carga no semestre. Se eu tiver pouca matéria, eu vou criar um curso, eu vou criar material, eu vou inventar, né; agora, se eu tiver um TCC, uma Iniciação Científica, eu vou pegar o que já tá pronto e vou aplicar. Mas a experiência em si é boa, mas tem que ver como que faz essa experiência. Se é só pro aluno dar um Ctrl+c Ctrl+v em alguma coisa pronta né, não vale. Mas sentar com a coordenadora, explicar o que é aspecto linguístico, aspecto cultural, objetivos gerais, isso é bacana.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Mayara	Eu gosto de criar. Mas eu me complico muito nisso, porque minha coordenadora gosta de uma coisa organizada. Ela quer o plano de aula, ela quer o slide ou apostila. Ela sempre cobra a gente pra fazer uma apostila. E aí, às vezes, o que acontece? Eu já tinha a minha aula de hoje planejada, né, eu ia até usar um conto do Reading Club. E aí, o Evan postou um texto ontem que eu achei muito legal. Que é esse daqui (*mostra*). Vale a pena. Tá lá no Facebook do Evan. Aí eu peguei e li e é um curso de produção oral, que eles tem que conversar. E aqui fala dessa iniciativa de você fazer tudo ecologicamente em vez de agir como um grupo social; como que o neoliberalismo vicia; então eu quero comprar um caderno reciclado e já tô fazendo a minha parte, né? E então, eu achei que isso aqui gera muito mais debate. Então que que acontece, eu vou chegar lá e mudar o material todo e etc? Não, vou imprimir por fora e vou dar a aula. Então de novo, essa coisa de, de criar ou adaptar material depende muito. Não é só uma questão de tempo, é questão de gostar do material também. Se eu

	não gosto do material, eu adapto. Meus alunos morrem de rir as vezes eu pego e falo 'ah não gente!' (risos)
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Mayara	Eu acho que eu tenho que ser mais organizada e sistematizar meu material de uma forma que todos consigam compreender. Mas é porque eu mudo. Não tem como. A Cláudia fala "Dá instrução do que é pra fazer". Mas muda de turma, aí eu não vou lá e boto instrução. Que às vezes eu via / eu tô na aula, dá um feeling assim oh "ah não, nós vamos fazer isso aqui (*gesticula*) que vai dar certo ou senão dá tudo errado". Então, eu preciso ser mais organizada. Eu não sou organizada de botar: "1. faça desse jeito", "2....". Eu sei isso daqui que faço com eles no grupo: "Galera, eu vi esse vídeo óh, se vocês quiserem botar com os alunos sobre métodos de aprender línguas e não sei o que, diferentes formas"; cada um usa o vídeo do jeito que quiser. "Óh pessoal, eu achei esse texto aqui, tá se quiserem usar com os alunos"; mas eu não vou falar pra eles: "oh pessoal vocês podem pedir aquilo pra eles olharem aqui o uso do <i>present perfect</i> como que tá; tá uma sugestão de atividade; a outra sugestão de atividade vocês dividem em dois grupos". Um é a favor do individualismo, né, de que isso é importante. "Não, pra mim é assim". O material tá aqui, você usa do jeito que você quiser, mas é uma sugestão.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Mayara	Dois fatores: financeiro, é de graça e principalmente os níveis iniciais que saem de Jacaraípe, de Viana, sai de casa às 5h, 5h30 da manhã pra ter aula um dia na semana porque não pode ter dois dias na semana. Então assim, é a oportunidade de ter contato com a língua de graça. Porque não tem / tem dia que falta porque não tem dinheiro pra pegar o ônibus mesmo. Isso mais nos níveis iniciais. Os níveis avançados, é o contato com a língua mesmo, que aí eu pego mais curso de oralidade, né. De produção oral. O pessoal quer conversar. Aquele famoso "Ah falar inglês uma vez por semana, duas vezes por semana para não perder". E alguns alunos têm sim aquele desejo de ir pra fora. Eles vêem as bolsas. Agora que tem a internacionalização que tá bombando. Nossa Senhora, as turmas estão cheias! Antes eu lembro que, você sabe, tinha 3, 4 gatos pingados, e agora tem 15 na minha turma, né.
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?
Mayara	Total. Porque é a única base que eles têm aqui. É a única coisa que se vê. É investido? Não sei, o que que a UFES faz pra promover isso? Tem um almoçozinho dos países, agora tem com

	<p>menos frequência. Aí tem uma vez por mês um almoço lá com um país. Mas é mentira, não tem mais isso, eu gostava e sempre fui (*lamenta*). Eu acho que jogam conceitos e não dão explicações pras pessoas, e aí fica todo mundo perdido. E aí vem “Internacional”, Internacional em inglês, então vamos fazer curso de inglês então, né, porque (*para de falar*)</p>
Pesquisadora	<p>Pegando o gancho nisso aí, qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?</p>
Mayara	<p>É a base né, é o que todo mundo sabe, não tem como. É a associação que a gente faz, é a língua global, é a língua franca, o que quiserem chamar. E é o que eu falo pra eles: é a mais fácil de aprender, não tem como. Não tem como, inglês é muito fácil, né. Gente, o que é o presente, o que é o passado do inglês, sabe? Você conjuga uma pessoa só, você bota um “s” e acabou. E é muito fácil e tem acesso. Mandarim é restrito. Russo é restrito, agora o inglês...</p>
Pesquisadora	<p>Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim?</p>
Mayara	<p>Não, não, já vinha um pouco antes, mas pra você ter uma ideia, eu tinha uma bandeira da Inglaterra no meu notebook e achava isso o máximo (risos), capinha do celular com aquela bandeirinha da Inglaterra. Nossa como eu gostava daquilo, achava aquilo muito chique. Mas...</p>
Pesquisadora	<p>Mas foi na graduação?</p>
Mayara	<p>Não, quando eu fui pra Índia. Em 2012, eu fui pra Índia e lá era inglês que eu tinha que me comunicar e eu não sabia que o inglês era idioma oficial da Índia, não. Depois que eu fui pesquisar e aí eu vi o tanto que era agressivo essa comédia norte-americana de ofender o indiano né. O indiano é muito estereotipado, né. Os Simpsons é o máximo, eu morro de rir, mas ele / tem um seriado britânico chamado Little Britain, você já ouviu? Quando eu morei na Inglaterra em 2005, eu amava esse seriado e falava “Gente, seriado fantástico!”. Eu fui assistir recentemente e falei “Peraí, por que eu tô rindo dessas coisas, né?”. “E o meu professor lá, ele falava que eles fazem piada <i>in a way to get away a bit</i>, pra eles não serem taxados, mas é gordofóbico é transfóbico, é xenófobo; tudo aquele seriado. E aí, olha só, eu tava assistindo O Diário de Bridget Jones nesse feriado aí, que porcaria! Um filme que eu adorava, achava o máximo, da Inglaterra; eu achava elegantíssimo. E aí vi o tanto que esse filme é contra os valores que eu defendo hoje né. Ela sofre assédio de um amigo do pai que ela tem que chamar de tio que fica passando a mão nela; ela tem mudar a aparência física dela para agradar; ela sofre assédio sexual e moral do chefe num jogo que não fica muito definido, e era uma das minhas bases. Eu</p>

	<p>cresci vendo isso e achando isso era normal. Achando né. A graduação ela vem pra teorizar? Como é que eu falo? Pra dar as teorias pra um sentimento que tinha. Então “Ah, então peraí, na desconstrução, eles falam isso, nos estudos <i>Queer</i> tem isso, no gênero tem isso”. Então assim, a graduação dá a base teórica, mas novamente, não num curso normal. O que eu fiz por fora. O grupo de educação crítica, o estágio na Criarte, a Iniciação Científica, a residência pedagógica no Inglês sem Fronteiras, né? Não foram as matérias em si. As matérias em si, Liliane, Junia, né? A Junia era Tradução 1 e a Lili Tradução 2. Então, assim, na tradução que houve a quebra.</p>
Pesquisadora	<p>Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?</p>
Mayara	<p>Ah aí eu faço um agradecimento especial à professora Junia Zaidan, que eu repensei minha prática depois de uma aula com ela. Eu dava Legal English e aí eu / quando eu tava montando o curso, era um livro britânico, era coisa da Common Law, era (*voz afetada*) “inglês britânico é <i>Barrister</i>, inglês americano é <i>Lawyer</i>”. E aí um dia me deu um estalo e eu falei “Ai péra, calma que ridículo. Não é assim não, pára de ser colonizada”. Veio muito a voz da Junia. E aí, a proposta era eles iam procurar ordenamentos de outros países. Aí trouxeram da Índia, trouxeram o código de Manon, um grego antigo que eu nem lembro o nome – Drácula, não é drácula, mas é um “D”, um cara do mal com “D” que ele trouxe. A Sharia que me surpreendeu, a Sharia que tem aspectos progressistas, então é o nosso entendimento de / e aí eu boto o do Chrystal que eu tava lendo esse fim de semana que eu coloquei no Instagram pra Cláudia ver que eu estava estudando –. E que o inglês não pertence mais a ninguém, né, ele é de todo mundo, de quem quer falar. Então o inglês é colocado na aula assim, os vídeos do TED, o último, pois do Luiz Lovaquia, né. O inglês pertence a todos, é de quem quer falar. E “Teacher, qual que é o seu inglês?”; “Vitória, ES, eu aprendi aqui”; “Ai teacher, mas você já morou fora, não sei o que, não sei o que”; “Não gente, mas meu inglês é daqui, né?”, quebrar isso. Tudo, minha referência, minha identidade. Então isso tudo é muito positivo, mas isso veio com a Junia.</p>
Pesquisadora	<p>Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?</p>
Mayara	<p>Eu acho que falta mais treinamento nisso, né. Nós temos discussões teóricas, ler texto, né, teoricamente. Pra prática ser em sala de aula, mas não tem um suporte teórico. Mas cadê o material didático pra isso? Eu vou correr atrás de site de Google pra achar escrita acadêmica, sabe? Cadê um livrinho? Cadê um</p>

	<p>direcionamento? Um direcionamento, querendo ou não nós somos alunos de graduação. Nós estamos aprendendo as coisas ainda, né? Então eu acho que falta trabalhar mais com isso pra gente compreender melhor. Eu acho que eu tô entendendo agora a diferença mesmo. E aí veio a verdade. Não é verdade que o programa é isso. Não é. Porque, ceis querem aprender o <i>one two three</i> na sala de aula? Dá! O importante é ter aluno? O importante é fechar turma? Cadê esse inglês para propósitos acadêmicos? Nosso curso de gramática é um curso de gramática igualzinho o general english. Só pro paper tá escrito “Elementos Gramaticais para o Texto Acadêmico”. A minha abordagem tá sendo assim? Depois que eu vi a palestra da Stephanie Della Rosa, tá, que eu pego um texto “Gente, vamos ver aqui advérbio, adjetivo, coloca a função deles né”. Mas então, ela dá no quadro “simple presente, simple past, não sei o quê”. É complicado. É um programa muito bom. O programa é bacana, mas a estrutura do programa, ela é mal gerida. Ela é mal gerida, né.</p>
Pesquisadora	<p>Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?</p>
Mayara	<p>Depende. Oh, tá um chove no molhado esse negócio, sabe? Noooossa! Eu tô lendo duas monografias sobre isso. Tudo bem que são dos meus colegas; eu tenho respeito, né. Mas qual que é a finalidade disso, tá fazendo pra quê? Tá preocupado com a mudança mesmo, ou é pra cumprir tabela? Então, assim, qual é a importância da pesquisa pra formação de professores? No momento que essa pesquisa é feita em cima de pesquisa anteriores pra testar se elas estão funcionando ou não, eu acho que ela vale até. Mas no momento que é mais do mesmo pra repetir... Como é que é que a Cláudia fala que eu adoro? “Ensino de Inglês para crianças: a música é importante?”. Né, então assim, eu vejo que eles falam que não, que pesquisa. Tá um excesso de pesquisa sobre isso. Tudo é formação de professores, e aí, cadê a formação continuada? Que aí a Liliane é brilhante, né. Liliane fez um grupo sobre isso. A formação de professores a gente sabe que é uma bosta. Quem estudou à tarde na UFES sabe; quem estudou de manhã, é mais ou menos né? Agora, cadê pesquisa na formação continuada de professores? Que que o IsF me dá depois que termina minha bolsa para eu continuar no EAP, no ESP? Cabô? Só quer me usar por 2 anos e depois não ter nenhuma preocupação?. “Ah, parabéns, *Mayara*, toma aqui óh, dois anos de professora”. Por que que o próprio programa não tá prevendo uma continuidade? Nem que sejam encontros esporádicos para conversar sobre a prática, entendeu? Atualizações no IPA, né?</p>

	<p>Atualizações, tecnologia no IPA? Não tem nada disso. Mas tem pra falar de cultura na formação de professores, né. Então eu não sei. É muito perigoso falar. Tô falando do trabalho de ninguém em especial, mas eu acho que tem um excesso de pesquisa que eu não vejo pesquisa comprometida com nada. É pesquisa assim, “vou pegar um grupo de três pessoas”, vou falar dessa praticzinha dessas três pessoas e vou falar que a gente precisa melhorar nossas percepções culturais que a gente vive num mundo dinâmico e é isso aí, tá bom meu trabalho. Eu quero ver pesquisa na formação continuada de professores, isso eu não vejo.</p>
--	--

ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE PEDRO	
Pesquisadora	Qual é a sua visão sobre o exame de proficiência adotado pelo IsF (TOEFL-ITP)?
Pedro	<p>Bom, o TOEFL em si é / no começo, eu não gostava muito pra ser sincero, porque tudo que a gente vê na faculdade nessa questão de medir os outros por um teste, é assim, nem sempre, enfim. Enfim, então o TOEFL é um teste de nivelamento, assim, e eu nunca me senti muito confortável porque – eu não vou ser hipócrita também, que eu lembro que, nunca tive uma proficiência muito boa no começo e assim – toda vez que eu fazia o TOEFL, eu sempre tirava B2 perto de C1, e eu nunca conseguia, e assim, é na sala de aula / eu acho que isso não reflete muito o que o professor é ou o quanto ele sabe. Então eu acho que, assim, o método de avaliar o nível do professor poderia ser outro, não através do TOEFL. Por conta disso mesmo: a questão de frustração, a questão de ser uma prova extremamente chata de fazer. E é o que eu falei né, tipo, nem sempre o que você tira lá, ou o quanto você foi bem ou não na prova que você realmente sabe o que você é. Então, basicamente é isso.</p>
Pesquisadora	Interessante, você foi o único que respondeu sobre o TOEFL para a seleção de professor; todo mundo respondeu sobre os alunos. O que você acha do TOEFL para nivelar os alunos?
Pedro	<p>Ah, pra nivelar aluno também acho que não se encaixa talvez. Eu acho que o IsF podia ter um próprio exame. Eu sei que a prova é um pouco complicada, eu já estive aí, mas assim, porque são cursos distintos, né, então assim, vamos supor que é só pra conversação, então vamos fazer um nivelamento em conversação. Tipo o coordenador ou um professor com o aluno, né? Aí a gente / a gente não, vocês vão criar alguns parâmetros pra ver se a pessoa</p>

	está entre A1, A2, B1, B2 e por aí vai. Mas eu acho que como são vários cursos diferentes, eu acho meio falho também.
Pesquisadora	No IsF existe a possibilidade de se criar cursos novos em determinados períodos, você prefere escolher entre os cursos prontos ou criar?
Pedro	Eu acho que essa questão de criar um curso novo eu acho bem BEM interessante porque foge né, do padrão de escola, de seguir só o mesmo livro, o mesmo material; então eu acho muito interessante. Foi uma das coisas que eu mais gostei do Inglês sem Fronteiras; foi isso. Hoje é Idiomas sem Fronteiras, né? Essa questão de poder sempre criar cursos novos de acordo com as necessidades do, ou do campus, ou do momento, não sei. Então eu acho que é bem interessante essa questão de criação de cursos.
Pesquisadora	Você prefere criar materiais didáticos ou adotar materiais prontos?
Pedro	Então, tem duas respostas pra isso. Se for pra desenvolvimento do professor, eu acho que foi SENSACIONAL essa questão de criar material didático. Porque assim, na faculdade a gente não viu isso, e hoje, com o que eu trabalho eu tenho que criar materiais; sempre tenho que ficar adaptando e criando. Então, assim, pro professor, eu acho sensacional essa oportunidade de saber criar um material, que seja em grupo, ou sozinho, ou o que for, porque a gente não tem essa base na faculdade. E assim, eu também não acho problema nenhum se for, vamos supor, o inglês geral adaptado; usar um livro que já existe, tipo o Interchange, ou Top Notch, ou Survival English; eu não vejo problemas. Mas essa questão do professor nivelador que eu acho muito legal essa questão da gente ter essa base, essa ajuda pra aprender a criar o próprio material.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação quando à elaboração de material didático?
Pedro	Foi totalmente positivo né, como eu disse, hoje eu trabalho por conta, eu dou aula em empresas, aulas de <i>Business</i> e não tem muito material relacionado a <i>Business</i> . E assim, cada empresa que eu vou é diferente porque, que nem uma que eu vou, é questão de med/remédio, a outra produz carros da Volkswagen. Então são peças diferentes, são leis diferentes e cada lugar que eu vou, é um material adaptado, né e feito. E assim, se eu não tivesse essa base do IsF, eu não teria tanta facilidade assim de talvez criar um material.
Pesquisadora	O que você acha que os alunos procuram nos cursos do IsF?
Pedro	Bom, é primeiramente por ser dentro do campus talvez, essa questão de acessibilidade, né. Porque muitas pessoas dependem de transporte público, e etc. E a questão do tempo dos cursos

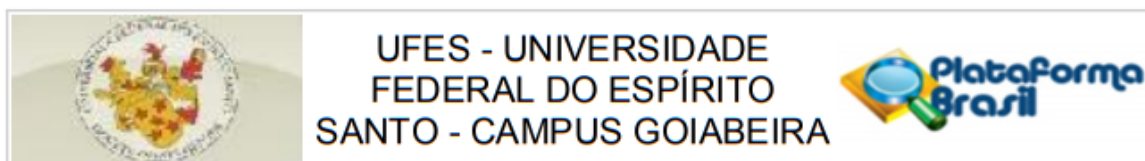
	também, que não são aqueles cursos extensos de 1 ano, 2 anos 3 anos. Tem cursos de – que eu me lembre – de 2, 3 meses, e já trocava. Então assim, pra quem quer ficar passeando entre os cursos ou vendo áreas diferentes, eu acho isso sensacional. Só que para quem é iniciante, pra A1, eu acho que é bem complicada essa questão. Tem que ser pelo menos B1 pra ele aproveitar essa questão de tempo, né. Mas o que eu me lembro dos alunos, eles gostavam bastante mais por causa dessa variação de cursos que tem e o tempo não é extenso, material muito bom, de graça. Obviamente a gente sabia dos problemas dos alunos não darem valor e etc. Mas assim, tinha os pesares, mas quem estava lá realmente aproveitava.
Pesquisadora	Para você, qual é o papel do IsF no processo de Internacionalização?
Pedro	Eu acho que, né, como a gente produz muito material, tem contato com muito material em inglês, pra quem quer fazer um mestrado, quer fazer uma pós, eu acho que é sensacional, assim, porque quando você tem essa base da língua, você tem a oportunidade de praticar dentro da própria universidade, vai ser benéfico pra todo mundo né, pra quem quer estudar, pra quem quer passar a ideia de, vamos supor, vou fazer um TCC e fazer com uma base em inglês; ajuda muito nessa questão dessa internacionalização. Ou outros fatores também, quando o aluno consegue uma bolsa no exterior pro mestrado, pro doutorado, ou quando vem o pessoal de fora, a questão de se comunicar, sabe né, cumprir o propósito ali usando a língua, eu acho muito sensacional.
Pesquisadora	E qual você acha que é o papel do inglês no processo de internacionalização?
Pedro	Comunicação, né. A gente vê que o inglês é uma ferramenta né, a gente viu várias vezes com a Junia (sic). Basicamente essa questão da comunicação que conecta as pessoas, conecta, tipo assim, mundos diferentes, então assim, não existe internacionalização sem uma língua em comum, e hoje, a língua em comum que a maioria tem é o inglês.
Pesquisadora	Como você faz as escolhas para o material didático relacionado ao papel do inglês no mundo?
Pedro	Eu sou de humanas, né? (risos) Então assim, quando eu vou para os lugares, eu sempre tento explicar mesmo que seja bem superficial a questão de língua franca né, como que funciona o inglês, que é uma língua de todo mundo, onde você for, você consegue se comunicar em inglês. E assim, eu sempre mostro pros alunos que não tem só o inglês americano e britânico, levo de vários lugares, vários sotaques, até porque, aqui onde eu moro é

	um polo industrial, tem bastante empresa; então assim, tem muita empresa que é indiana, chinesa; então assim, eles tão direto aqui e eu falo “Então tá vendo, vocês vivem essa realidade, não tem só o inglês americano e o britânico”, então assim, eu mostro o quão importante é saber se comunicar, ter essa habilidade e sempre faço questão de mostrar que o inglês não é padrãozinho; sempre vai ter variação, vai ter sotaques e vai ter um monte de coisas.
Pesquisadora	Essa visão do Inglês que você tem, você sempre pensou assim? Quando passou a enxergar o inglês dessa forma?
Pedro	Não. Ah foi na faculdade, sem dúvida nenhuma. Durante o curso na UFES né, que assim, eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso. Eu era totalmente dentro da caixinha, só inglês americano e britânico, mas durante as matérias, a gente foi vendo que não bem é assim né; a questão da variação linguística, disso e daquilo; então, foi aí que eu tive esse momento né, de abrir minha cabeça e de ver que o inglês é realmente de todo mundo.
Pesquisadora	Como você avalia a sua atuação no IsF em relação ao IPE/IPA?
Pedro	A minha atuação quando eu trabalhei? Não vou dizer que foi perfeita, mas eu acho que foi muito boa no sentido de eu cumpri o que era proposto. Eu dei aula, vamos supor, de escrita acadêmica, de conversação e eu consegui cumprir o proposto, a questão de material, a questão da ideia do curso em si e como eu disse, assim, foi sensacional porque eu tive realmente que me esforçar, pra correr atrás. O Luís me ajudava bastante, todo mundo. A Cláudia, qualquer dúvida tava lá disposta a ajudar. Então assim, foi sensacional. Eu acho que, assim, não fui o melhor realmente, mas assim, foi muito bom no sentido de aprendizado pra mim mesmo, né. Eu consegui passar pros alunos, e essa questão de ser totalmente ESP né, que foi sensacional porque, se eu tivesse ficado só no Centro de Línguas, eu não teria essa experiência, né, não teria essa visão a mais. E eu não conseguia talvez trabalhar no que eu trabalho hoje que é totalmente ESP entendeu? E assim, é muito procurado aqui, eu dou tipo 6, 7 aulas todo dia particular. Todo dia, entendeu. Então tá rendendo bastante, tendeu (risos) Graças a deus. Mas assim, é totalmente focado. E pra entrar nas empresas que eu trabalho hoje em dia, eles pedem um teste de proficiência, mas ESP, não inglês geral. Então assim, tem um pouquinho de inglês geral, obviamente, mas só pra ver quem é de “Business”. Eu dou aula pro chefe da Latin America, da Latam aqui né, e no caso, assim, é só cara tipo, assim, patente alta dentro da empresa, entendeu. O cara vai trabalhar de Camaró!!! Basicamente isso! Não que assim seja “Oh!”, mas é que a questão

	da língua mesmo, então essa base do Inglês sem Fronteiras foi sensacional.
Pesquisadora	Em sua opinião, qual é a importância de pesquisas direcionadas à formação de professores de línguas estrangeiras?
Pedro	Ah eu acho que é sempre interessante pra saber como é que tá se tá atualizando, né, se tá a mesma coisa. Porque a gente sabe que no nosso curso a gente viu isso várias vezes, né, que a gente teve umas coisas bem arcaicas dentro do curso; que a gente vê que no presente ou num futuro próximo aquilo não ia acontecer mais; não tava acontecendo mais. Então acho bem legal, sempre ter contato com os professores, assim, para ver se o curso está se atualizando / se a cabeça dos alunos, futuros professores estão sendo atualizadas, e etc. Essa questão de problema social, questão de gênero, raça, o que for, como é que tá essa questão um pouco mais crítica, né. Porque a gente sabe que ser professor não é só ir lá dar a matéria e ir embora pra casa. É um passo além disso. Então acho que só além [através?] dessas pesquisas que dá pra saber, basicamente.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de professores no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras: um estudo de caso

Pesquisador: CAROLINA FRANCISCO FERNANDES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03950818.2.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.228.819

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de curso de pós-graduação em estudos linguísticos que apresenta introdutoriamente que sua proposta de trabalho visa investigar a formação inicial de professores de Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dando foco, mais precisamente, às contribuições do Programa Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF) no processo de formação docente. Testemunha na última década um grande avanço no acesso e na qualidade do ensino superior brasileiro, fato este corroborado pelo aumento significativo do número de graduados, mestres e doutores formados pelas Universidades do país. Nesse contexto, com o intuito de expandir o conhecimento gerado no Brasil para outras partes do mundo, e assim, adquirir reconhecimento internacional para o nosso sistema de ensino e para nossa produção científica e tecnológica, foi criado em 2011 o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) que objetivava a mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro, por meio de intercâmbio entre universidades fora do país. O programa trazia, portanto, não só a possibilidade de trocas de conhecimentos acadêmicos, como também a oportunidade de compartilhar culturas e aprender línguas estrangeiras. Já no primeiro ano do Programa CsF, percebeu-se que a falta de proficiência em língua estrangeira por parte dos alunos brasileiros era um empecilho ao bom aproveitamento, ou até mesmo à permanência dos alunos nos intercâmbios. Para contornar esse problema, foi criado em 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) que fazia parte da política Linguística de Internacionalização das Universidades Brasileiras e foi desenvolvido pelo Ministério da Educação

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.228.819

(MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e foi instituído através da Portaria nº 1.466 de 18 de dezembro de 2012 com o propósito de apoiar as universidades federais no desenvolvimento linguístico de seus alunos. É sabido que a Língua Inglesa é a língua mais utilizada nos meios acadêmicos, sendo, por exemplo, adotada como língua oficial na maioria das universidades da Europa, até mesmo em países que não possuem a língua inglesa como língua oficial. Por ser considerada Língua Franca (LF), (CRYSTAL, 2003; GRADDOL 2006) e ter esse status global, foi a língua escolhida para ser aprimorada com o Programa IsF. Importa mencionar que apesar do programa ter sido criado inicialmente com o intuito de focar na Língua Inglesa, em 14 de novembro de 2014, foi publicada a portaria nº 973, a qual amplia o Programa, agora denominado Idiomas sem Fronteiras, adicionando outras línguas no seu repertório, quais sejam: alemão, espanhol, francês, italiano e japonês, para assim fazer jus ao caráter internacional e não meramente anglófono. Contudo, a presente pesquisa vai focar no âmbito do inglês. O reconhecimento da importância do ensino da língua Inglesa deixa clara a demanda por bons profissionais de ensino da língua e, por consequência, a necessidade da boa formação de professores de língua inglesa, principalmente de professores que tenham conhecimento sobre o ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE), modalidade de ensino que ganhou destaque nas últimas décadas por motivos a serem explanados em tópico futuro. Devido a isso, a principal preocupação atual do IsF, segundo informação apresentada no site do Ministério da Educação, é a valorização da formação especializada de professores de línguas estrangeiras, através de residência docente a professores em formação inicial e continuada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Assim, a partir de 2013, os alunos da licenciatura das universidades passaram a ter uma forma de estágio de prática docente através do IsF, que dá prioridade ao ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE), principalmente ao inglês para Propósitos Acadêmicos (IPA). Além do diferencial quanto ao conteúdo ministrado, por ter como objetivo principal a formação de professores, o programa investe na construção da autonomia do aluno professor, deixando a cargo deste a elaboração de cursos e materiais didáticos, mas sempre com acompanhamento e apoio do Coordenador Pedagógico. Para além dessa esfera, o programa ainda oferece testes de nivelamento com certificado de proficiência e cursos on-line e/ou presenciais que proporcionam oportunidades de acesso ao estudo de línguas estrangeiras para toda a comunidade acadêmica, como forma de aperfeiçoar a fluência dos alunos que possam ter o interesse em participar de programas de mobilidade acadêmica. Como hipótese apresenta que o curso de Licenciatura em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa da UFES, assim como os das demais Universidades,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.228.819

capacita professores para o Ensino Fundamental e Médio, habilitando-os a lecionar na área de Língua e Literaturas de Língua Inglesa e a atuar em campos profissionais e em pesquisas que envolvam conhecimentos linguísticos e literários. O curso tem duração de 4 anos, é presencial e as aulas são ministradas nos turnos matutino e vespertino no campus de Goiabeiras, em Vitória. Como o foco das licenciaturas em Letras é a educação básica, outros contextos como o ensino de inglês para fins específicos, por exemplo, não são oficialmente contemplados, assim, tendo o professor interesse em atuar nessas áreas, ele deve investir em cursos de formação continuada, que são escassos e cuja literatura ainda é pouco explorada. A importância desta pesquisa está na possibilidade de que seus resultados expandam nossa compreensão sobre o processo de formação do professor de inglês na UFES e sobre o impacto do programa de residência do IsF nesse contexto. A investigação do processo de formação de professores no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras é relevante uma vez que esse programa prioriza o ensino de IPE. A expansão dessa área de ensino (IPE) vem crescendo gradativamente a nível global e como demanda métodos e habilidades especiais dos professores, é importante conhecer e analisar as características do processo de formação de professores voltados para essa área. Não obstante, o tema da presente pesquisa ainda não foi muito explorado e seus resultados podem trazer ganhos que repercutam no aprimoramento acadêmico dos cursos de formação de professores, objetivo este defendido por Miller (2013) que ressalta a importância da pesquisa na área de formação de professores na Linguística Aplicada para fortalecer o campo acadêmico. Por fim, importa mencionar que para que a pesquisa tenha mais relevância prática para todos os envolvidos, Moita-Lopes (2014) ressalta a importância da produção científica local, para que práticas locais sejam desenvolvidas dentro de um contexto específico, portanto, a presente pesquisa foca no contexto específico de formação de professores no programa de residência do ISF da Universidade Federal do Espírito Santo. Em termos metodológicos apresenta que a pesquisa enquadra-se no campo da investigação qualitativa em que se utiliza o método do estudo de caso. A metodologia empregada terá natureza exploratória (NUNAN, 2013) e com observadora participante (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com a realidade dos cursos de formação de professores de inglês, tornar seus percalços mais explícitos e ensinar a construção de hipóteses, assim como trará abordagens de cunho qualitativo e etnográficos.

4.1. População: Serão selecionados para responder a um questionário geral, 15 professores que atuaram no Programa Inglês sem Fronteiras durante o curso de graduação entre os anos de 2014 a 2018. Num segundo momento, destes 15 serão selecionados 8 professores para participar de entrevistas pessoais a serem transcritas e analisadas posteriormente.

4.2. Instrumento e técnicas de coleta de dados:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.228.819

Esta pesquisa envolverá levantamento bibliográfico; questionário e entrevistas com professores dos cursos de IPE/IPA do IsF da UFES. Os questionários a serem elaborados pela pesquisadora e aprovados pela professora orientadora serão entregues aos professores assim que a pesquisa for aprovada pelo Comitê de Ética. No que se refere a metodologia para análise dos dados apresenta que os dados serão coletados através dos questionários, das entrevistas e da observação da pesquisadora serão analisados de forma interpretativa sob a luz dos estudos indicados na bibliografia. As diversas fontes de dados para esta pesquisa demandarão um tratamento que possibilite tanto análises estatísticas quanto interpretativas. Como desfecho primário acredita que os aspectos levantados sobre a contribuição do estágio no IsF na formação de professores serão positivos, no sentido de que os métodos pedagógicos desenvolvidos no período do estágio contribuem substancialmente para a construção da autonomia e especialização de professores. Como critério de inclusão evidencia que para participar desta pesquisa, os participantes deverão assinalar que estão de acordo com a proposta ao assinar o termo de compromisso. E como critério de exclusão apresenta que não serão incluídos os participantes que não autorizarem a utilização dos seus dados através do termo de compromisso (assinado pelo próprio participante).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo geral desta pesquisa é conhecer o atual estado do curso de formação de professores de Inglês da UFES e o papel do Programa Inglês sem Fronteiras nesse processo. Pretende-se, com isso, contribuir para a literatura da área ao dar subsídio à reflexão, aperfeiçoando, dessa forma, a formação e a prática docente do professor de Inglês. **Objetivo Secundário:** Explorar a percepção dos professores participantes sobre a formação acadêmica que lhes foi oferecida na Universidade; Compreender como os professores reagiram ao papel de protagonista na condução dos cursos no IsF e como essa autonomia foi construída; Refletir sobre como a atuação no programa IsF contribuiu para a formação docente e quais são os reflexos dessa experiência na prática docente do professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que Há risco mínimo de constrangimento ao participar desta pesquisa, uma vez que a participação envolve responder a um questionário e entrevista a ser gravada para posterior transcrição. **Benefícios:** Os resultados obtidos com esta pesquisa permitirão a reflexão acerca da formação de professores no contexto do IsF. Ela será importante também para discutir a importância da construção da autonomia do professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.228.819

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados e analisados e estão consonantes com a legislação vigente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1241435.pdf	10/01/2019 08:27:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCarolina.pdf	10/01/2019 08:26:52	CAROLINA FRANCISCO FERNANDES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECarolina.pdf	10/01/2019 08:26:32	CAROLINA FRANCISCO FERNANDES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoCarolina.pdf	03/12/2018 18:28:18	CAROLINA FRANCISCO FERNANDES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.228.819

VITORIA, 28 de Março de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO 2 – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Ciências Humanas e Naturais
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: UM ESTUDO DE CASO

Pesquisadora: Carolina Francisco Fernandes dos Santos, bolsista CAPES. Telefone para contato: (27) 99881-3857; e-mail: carolina.ffs@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), de uma pesquisa, em nível de mestrado, que tem o objetivo de investigar as contribuições do programa de residência docente do Idiomas sem Fronteiras (IsF) na formação de professores de línguas estrangeiras.

Sua participação, nessa pesquisa, consistirá no preenchimento de um questionário inicial, respondendo às perguntas abertas e fechadas que abordam informações acerca de sua formação inicial, e na participação em uma entrevista, a ser gravada para posterior transcrição, com perguntas sobre suas impressões sobre o IsF.

Após a geração desses dados, procederemos com a tabulação e análise quantitativo-interpretativa dos mesmos. A narrativa servirá para compartilhar experiências do fazer docente em sala de aula, e reflexões sobre a construção da autonomia do professor e sua responsabilidade social enquanto educador. O arquivo também terá grande valia, no sentido de compreendermos melhor o processo de formação docente, além de destacar sua importância na sociedade como um todo.

Sua participação é voluntária. Por isso, tem o direito de se recusar a responder alguma questão, caso ocasiona constrangimento de alguma natureza. Destacamos que as informações obtidas, através desta pesquisa, serão confidenciais. Garantimos o total sigilo sobre sua participação, no que se refere à identificação de todos os envolvidos e asseguramos sua privacidade. Informamos também que os riscos da pesquisa são mínimos, pois o participante pode ser instigado a rever pontos de vista e isso pode trazer algum desconforto emocional ou sensação de descoberta e felicidade. No entanto, garantimos também sua total liberdade para a retirada do consentimento em qualquer fase da pesquisa, assim como o ressarcimento de despesas com a participação na pesquisa.

Informamos também que, em virtude de eventual dano decorrente da pesquisa, você terá direito a indenização. Vide as Resoluções 466/2012 CNS e 510/2016 CNS.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, você não terá benefício direto, mas indiretamente terá a oportunidade de contribuir para reflexões no campo da formação docente. Todavia, a sua participação é de suma importância, para que se possa compreender como se constitui a formação

de professores de línguas estrangeiras na UFES e as suas implicações na atuação profissional. Conhecer e compreender a formação de professores e a influência na prática pedagógica pode servir para informar e repensar políticas públicas na área da formação (inicial ou continuada), além de colocar em pauta um tema tão importante como a construção da autonomia do professor.

O presente termo deverá ser assinado e rubricado em todas as páginas pelo participante e pela pesquisadora, devendo uma via permanecer com a pesquisadora e a outra com o participante.

Ademais, estamos à disposição para esclarecer melhor sobre o trabalho e sobre sua participação a qualquer momento. Para sanar dúvidas sobre a pesquisa, fique à vontade para entrar em contato diretamente com a pesquisadora. Já no caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, favor acionar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelos correios, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Agradecemos muito a sua participação.

Eu, _____, compreendo tudo o que me foi explicado no termo de consentimento acima sobre o estudo a que se refere este documento e:

Concordo em participar da pesquisa []

Não concordo em participar da pesquisa []

Vitória, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora