

Fernando de Barros Hyppolito

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS
DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS –
PROJETO SANTANDER “LÍNGUA INGLESA NA
UNESP: INTERNACIONALIZAÇÃO,
FORMAÇÃO E TRANSVERSALIDADE”:** UM
ESTUDO DE CASO



FERNANDO DE BARROS HYPPOLITO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS
DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS –
PROJETO SANTANDER “LÍNGUA INGLESA NA
UNESP: INTERNACIONALIZAÇÃO,
FORMAÇÃO E TRANSVERSALIDADE”:** UM
ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

ARARAQUARA – S.P.
2022

H998f Hyppolito, Fernando de Barros
A Formação de Professores de cursos de Inglês para Fins Acadêmicos – Projeto Santander “Língua Inglesa na Unesp: internacionalização, formação e transversalidade”: um Estudo de Caso / Fernando de Barros Hyppolito. -- Araraquara, 2022
189 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Sandra Mari Kaneko Marques

1. Formação de Professores. 2. Inglês para fins Acadêmicos. 3. Inglês para fins Específicos. 4. Internacionalização. 5. PLIU. I.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FERNANDO DE BARROS HYPPOLITO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS
DE INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS –
PROJETO SANTANDER “LÍNGUA INGLESA NA
UNESP: INTERNACIONALIZAÇÃO,
FORMAÇÃO E TRANSVERSALIDADE”:** UM
ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Língua

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques

Data da defesa: 26/05/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Membro Titular: Profa. Dra. Daniela Nogueira de Moraes
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Assis

Membro Titular: Profa. Dra. Melissa Alves Baffi-Bonvino
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditam no ensino público de qualidade, para que o caminho da igualdade social seja traçado de maneira justa e contemple a todos. Que o conhecimento e a ciência prevaleçam sempre perante o misticismo e a descrença nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Acredito que só foi possível chegar ao final desta etapa com o apoio e a compreensão de pessoas muito importantes. Deste modo, gostaria de agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Sandra Mari Kaneko Marques, pela parceria, pela compreensão, pela paciência, pelos ensinamentos, por ter acreditado em mim e em meus trabalhos nas áreas de Linguística Aplicada, Inglês para Fins Acadêmicos Específicos e Ensino e Aprendizagem de Línguas, contribuindo para o meu amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal.

À banca, pelas observações relevantes na qualificação e pelas valiosas sugestões para o aprimoramento desta dissertação.

À todas as professoras e professores que tive contato, pelos conhecimentos construídos em suas respectivas disciplinas, que, seguramente, contribuíram muito para a minha (re)construção de conceitos pessoais e acadêmicos como aluno, professor e pesquisador.

Às minhas colegas de pós-graduação, por colaborarem para o desenvolvimento de discussões e estudo durante nossas disciplinas e reuniões.

Aos participantes do projeto investigado, pela oportunidade de poder compartilhar informações com pessoas interessadas em aprimorar seus conhecimentos em língua inglesa. Estendo o meu agradecimento aos demais alunos da comunidade acadêmica: estamos aqui por vocês e para vocês!

Agradeço aos participantes do grupo de pesquisa ESAPI, cuja parceria jamais será esquecida.

E, também, aos colegas das disciplinas cursadas durante o doutorado, pois as discussões em sala propiciaram reflexões interessantes.

Aos alunos e colegas de trabalho com quem eu pude compartilhar experiências e vivenciar momentos importantes, que culminaram no meu amadurecimento profissional e pessoal.

A parte final dos meus agradecimentos abarca as pessoas que construíram e constroem o meu caráter a cada dia.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Paulo e Cleusa, que são a base de tudo para mim, presentes nos momentos mais importantes da minha vida e que sempre me incentivaram e ajudaram a concretizar meus objetivos.

Ao meu irmão Fábio, que sempre pude e, certamente, sempre poderei contar.

À minha companheira, Patricia, que divide comigo as alegrias e percalços da vida e dos estudos em nível de pós-graduação. O amor que compartilhamos me fortalece a cada dia.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares, que apesar de não terem participado diretamente durante o meu período de estudos, sabem o quão difícil e gratificante foi essa jornada.

Peço perdão àqueles que eu tenha esquecido em palavras, mas tenham certeza que todos os que me ajudaram em algum momento da minha vida nunca sairão da minha mente nem do meu coração: sou grato a todos os que procuraram me auxiliar.

*“I keep six honest serving-men
(They taught me all I knew);
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who”.*

Rudyard Kipling (1902 apud
HUTCHINSON, T.; WATERS,
A., 1987, p.21)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar o processo de formação teórico-pedagógica de tutores-bolsistas em cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), assim como o desenvolvimento de conhecimento teórico-específico deles. Faz-se necessária tal investigação, pois a comunicação em língua inglesa está presente nas mais diversas áreas/contextos (GRADDOL, 1997). O idioma é amplamente empregado no meio acadêmico, refletindo a necessidade da internacionalização das instituições de educação superior (IES) (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016). Assim, nosso contexto de estudo se insere no âmbito do Programa Santander - UNESP (PLIU) (2017 - 2021), intitulado "Língua Inglesa na Unesp: internacionalização, formação e transversalidade". Uma das ações do programa foi oferecer cursos online de IFA nos *campi* da referida instituição onde não há cursos de Letras, com o intuito de suprir a demanda pela aprendizagem dessa língua-alvo, como destaca Vian Jr. (2015), pois o estudioso salienta que a maioria dos cursos de formação de professores em ensino de línguas para tais finalidades não é realizada de maneira formal, na grade curricular. A fundamentação teórica deste trabalho abarca os conceitos de Inglês para Fins Específicos (IFE) e Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), pautados em Hutchinson e Waters (1987); Jordan (1997); Alexander, Argent e Spencer (2008); bem como a formação reflexiva de professores de línguas na atualidade e seus conceitos, com base em Almeida Filho (2006), Bailey (2006) e Zeichner (2008). A metodologia de investigação deste estudo está embasada em Lüdke e André (1996), Nunan (1992) e André (1995). Foram realizadas análises sobre as estruturas curriculares dos cursos de Letras da IES investigada, as perguntas para identificação do perfil dos participantes, as gravações das reuniões pedagógicas e do curso de pronúncia de LI, o conteúdo da plataforma *Padlet* e, também, as entrevistas com os tutores e coordenadores do programa, abordando considerações dos mesmos sobre o ensino de IFA e a diferença para o Inglês Geral (IG), os requisitos para ser professor nessa modalidade, incluindo a diferença entre preparar e dar aula nesse tipo de contexto. Desse modo, observamos que o processo buscou atender demandas que não costumam ser supridas nos cursos de Letras para a formação de professores, fenômeno este que intitulamos "Formação Complementar Específica", que visa desenvolver seu "conhecimento teórico-específico". Entendemos que este conhecimento abrange questões teóricas e práticas docentes, como os elementos que compõem o planejamento das aulas, as questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como o conhecimento sobre contextos e necessidades específicas de aprendizes, por exemplo, os cursos de IFE e IFA. Ademais, a investigação trouxe a perspectiva dos participantes, que relataram as suas experiências e a aprendizagem ao participar do programa, a comunicação, a interação e as reuniões pedagógicas entre eles, bem como uma avaliação geral do PLIU, apontando as contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, sejam eles coordenadores ou professores.

Palavras-chave: Formação de Professores; Inglês para fins Acadêmicos; Inglês para fins Acadêmicos; Internacionalização; PLIU.

ABSTRACT

This work aims to analyze the process of theoretical-pedagogical training of student-teachers and teachers in English for Academic Purposes (EAP) courses, as well as the development of their theoretical-specific knowledge. Such an investigation is necessary, since communication in English is present in the most diverse areas / contexts (GRADDOL, 1997). The language is widely used in the academic environment, reflecting the need for the internationalization of higher education institutions (HEI) (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016). Thus, our study context is part of the Santander Project - UNESP (PLIU) (2017 - 2021), entitled “English Language at UNESP: internationalization, teacher education and transversality”. One of the actions of the program was to offer online EAP courses on the campuses of that institution where there are no Language courses, in order to meet the demand for learning this target language, as highlighted by Vian Jr. (2015), as the scholar points out that the majority of teacher education courses in language teaching for such purposes is not carried out formally in the curriculum. The theoretical basis of this work includes the concepts of English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP), based on Hutchinson and Waters (1987); Jordan (1997); Alexander, Argent and Spencer (2008); as well as the reflective language teacher education today and their concepts, based on Almeida Filho (2006), Bailey (2006) and Zeichner (2008). The research methodology of this study is based on Lüdke and André (1996), Nunan (1992) and André (1995). Analyzes were carried out on: the curricular structures of the Language courses of the investigated HEI, the questions to identify the participants' profile, the recordings of the pedagogical meetings and of the EL pronunciation course, the content of the Padlet platform and, also, the interviews with the tutors and program coordinators, addressing their considerations about teaching EAP and the difference to General English (GE), the requirements to be a teacher in this modality, including the difference between preparing and teaching in this type of context. Thus, we observed that the process sought to meet demands that are not usually met in Language courses for teacher training, a phenomenon that we call “Specific Complementary Training”, which aims to develop their “specific-theoretical knowledge”. We understand that this knowledge covers theoretical and practical teaching issues, such as the elements that make up the planning of classes, questions about the process of teaching and learning languages, as well as knowledge about contexts and specific needs of learners, for example, ESP and EAP courses. In addition, the investigation brought the perspective of the participants, who reported their experiences and learning when participating in the program, communication, interaction and pedagogical meetings between them, as well as a general evaluation of PLIU, pointing out the contributions to professional development of the teachers involved, whether they are coordinators or professors.

Keywords: Teacher education; English for Academic Purposes; English for Specific Purposes; Internationalization; PLIU.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos que compõem o processo de internacionalização	30
Figura 2 - Evolução do processo de internacionalização das IES	31
Figura 3 - Relação entre os componentes do processo de internacionalização das IES.....	35
Figura 4 - Ensino de LI e suas ramificações.....	41
Figura 5 - IFE e suas ramificações	42
Figura 6 - IFA e suas ramificações.....	43
Figura 7 - Etapas para o desenvolvimento de um curso de IFA.....	46
Figura 8 - Elementos que tornam a LI (e o IFA) como língua franca no meio acadêmico	49
Figura 9 - Oposição entre a oferta e a procura por docentes de IFA.....	50
Figura 10 - Estrutura do modelo artesanal de formação docente	53
Figura 11 - Estrutura do modelo de ciência aplicada	56
Figura 12 - Estrutura do modelo reflexivo	58
Figura 13 - Processo de formação de professores reflexivos	62
Figura 14 - Requisitos de um profissional docente de LI.....	63
Figura 15 - Conceito KARDS de Kumaravadivelu (2012)	64
Figura 16 - Requisitos e demandas de professores de IFA e IFE.....	67
Figura 17 - Estrutura de competências para os docentes de IFA	69
Figura 18 - Cenário hipotético que demande a utilização da "Formação Complementar Específica"	74
Figura 19 - Ciclo de ações para a Formação Complementar Específica.....	75
Figura 20 - Componentes do Conhecimento Teórico-Específico	76
Figura 21 - Modelo interativo de pesquisa	83
Figura 22 - Relação entre o contexto e o foco da pesquisa	84
Figura 23 - Tipos de estudos na perspectiva da pesquisa qualitativa	85
Figura 24 - Triangulação de dados em estudos de caso	88
Figura 25 - Fases e instrumentos utilizados na análise de dados	104
Figura 26 - Plataforma Padlet do PLIU	137
Figura 27 - Expansão do horizonte de conhecimento docente (Pré e Durante o PLIU).....	163
Figura 28 - Perspectivas complementares sobre os impactos do PLIU na formação docente	164
Figura 29 - Impactos na formação docente decorrentes da participação no PLIU.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos anteriores com temáticas similares	22
Quadro 2 - Informações gerais sobre o perfil dos tutores-bolsistas	94
Quadro 3 - Informações gerais sobre o perfil dos coordenadores	95
Quadro 4 - Reuniões Pedagógicas do PLIU	98
Quadro 5 - Descritivo do curso online sobre a pronúncia de ILE	99
Quadro 6 - Padlet - Coordenação Pedagógica (IsF e Santander)	100
Quadro 7 - Perguntas e instrumentos de pesquisa	102
Quadro 8 - Carga horária de disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras investigados	106
Quadro 9 - Conhecimento teórico declarado dos tutores-bolsistas	110
Quadro 10 – Excerto da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas	112
Quadro 11 - Excerto da 3ª reunião pedagógica gravada sobre a falta de tempo para discussões de assuntos práticos do curso	113
Quadro 12 - Excertos da 1ª aula do curso de ILE sobre a importância da pronúncia em LE	114
Quadro 13 - Excertos da 3ª aula do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques	115
Quadro 14 - Excertos do instrutor do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques	115
Quadro 15 - Excertos da 4ª aula do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques	116
Quadro 16 - Lista do conteúdo teórico hospedado no Padlet	117
Quadro 17 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a apresentação de conteúdo novo aos tutores-bolsistas	118
Quadro 18 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a apresentação de conteúdo novo para os docentes do PLIU	119
Quadro 19 - Síntese da triangulação de dados da análise do primeiro ciclo da “Formação Complementar Específica”	121
Quadro 20 - Excerto da 2ª reunião pedagógica gravada sobre o acompanhamento de desenvolvimento de atividades	122
Quadro 21 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a avaliação geral de uma aula observada	123
Quadro 22 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a reflexão das melhorias para uma futura aula similar à observada	124
Quadro 23 - Respostas do questionário sobre a Atividade de Observação	125
Quadro 24 - Excertos da 1ª aula do curso de ILE sobre a importância da teoria acerca da pronúncia em LI	126
Quadro 25 - Excerto da 4ª aula do curso de ILE sobre o suporte pedagógico e metodológico durante o curso	127
Quadro 26 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a importância do acompanhamento pedagógico	127
Quadro 27 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a importância do acompanhamento pedagógico	129
Quadro 28 - Síntese da triangulação de dados da análise do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”	131
Quadro 29 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as interações entre pares	132
Quadro 30 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as interações com os ETAs	133
Quadro 31 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a elaboração de um banco de atividades	134
Quadro 32 – Excerto da 3ª aula do curso de ILE sobre o compartilhamento de materiais	135

Quadro 33 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a interação e compartilhamento entre os participantes do PLIU	138
Quadro 34 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a interação e compartilhamento entre os participantes do PLIU	140
Quadro 35 - Síntese da triangulação de dados da análise do terceiro ciclo da “Formação Complementar Específica”	142
Quadro 36 - Excertos da 1ª reunião pedagógica gravada sobre o treinamento para utilização das ferramentas online dos cursos do programa	145
Quadro 37 – Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as reflexões das aulas observadas entre T5 e T6.....	145
Quadro 38 - Excerto da 4ª aula do curso de ILE sobre a aplicação de conceitos do curso...	146
Quadro 39 – Excertos das entrevistas com a coordenação sobre a experiência profissional docente.....	147
Quadro 40 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a experiência profissional docente.....	149
Quadro 41 - Síntese da triangulação de dados da experiência profissional propiciada pelo programa.....	149
Quadro 42 – Excertos da 1ª reunião pedagógica gravada sobre a importância do projeto ...	151
Quadro 43 – Excerto da 5ª aula do curso de ILE sobre a oportunidade de participar do curso de ILE	151
Quadro 44 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre os impactos do projeto e suas oportunidades.....	152
Quadro 45 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre os impactos do projeto e suas oportunidades.....	154
Quadro 46 - Síntese da triangulação de dados sobre as oportunidades propiciadas pelo programa.....	156
Quadro 47 – Excerto da 3ª reunião pedagógica gravada sobre a formação de professores de IFA em contextos de aula virtual.....	157
Quadro 48 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre os impactos da descoberta de novas áreas de ensino de LI e da modalidade online.....	158
Quadro 49 – Excerto da 2ª aula do curso de ILE sobre as descobertas realizadas no curso de pronúncia de ILE	158
Quadro 50 – Excerto das entrevistas com da coordenação sobre os impactos do PLIU na descoberta de abordagens específicas de LI.....	159
Quadro 51 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre os impactos do PLIU na descoberta de novas áreas de LI	159
Quadro 52 - Síntese da triangulação de dados sobre as descobertas propiciadas pelo programa	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APTIS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIL/EMI *Content and Language Integrated Learning/English as a Medium of Instruction*

COIL *Collaborative Online International Learning*

EaD Educação a Distância

ESAP *English for Specific Academic Purposes*

FAUBAI Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais

FCE *First Certificate in English*

IELTS *International English Language Testing System*

IES Instituições de Ensino Superior (IES)

IFA Inglês para Fins Acadêmicos

IFAE Inglês para Fins Acadêmicos Específicos

IFE Inglês para Fins Específicos (IFE)

IFO Inglês para Fins Ocupacionais (IFO)

IG Inglês Geral (IG)

IsF Idiomas sem Fronteiras (IsF)

KET *Key English test*

L2 Língua Estrangeira

LA Linguística Aplicada (LA)

LI Língua Inglesa

MEC Ministério da Educação (MEC)

NuLi-IsF Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras

PET *Preliminary English Test*

PSLIU Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SJRP São José do Rio Preto

TDICs Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)

TOEFL IBT *Test of English as a Foreign Language - internet-based test*

TOEFL ITP *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*

TTD Teletandem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
OBJETIVOS	20
JUSTIFICATIVA	22
MOTIVAÇÃO DE PESQUISA	24
ORGANIZAÇÃO DA TESE	27
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1. Internacionalização no Ensino Superior	28
1.1.1. <i>A globalização e a história do processo de internacionalização do ensino superior</i>	28
1.1.2. <i>As definições sobre o processo de internacionalização e a formação docente</i>	33
1.2. Conceitos sobre IFE e IFA	37
1.2.1. <i>O histórico e o surgimento da abordagem para fins específicos, as novas ramificações e as constantes mudanças de perspectiva do IFE</i>	38
1.2.2. <i>O início, as definições e a teoria acerca do IFA</i>	44
1.2.3. <i>O IFA como lingua franca na academia</i>	48
1.3. Formação Reflexiva de Professores	51
1.3.1. <i>A definição do profissional educador e a dicotomia entre a teoria e a prática</i>	52
1.3.2. <i>O conceito de formação reflexiva</i>	59
1.3.3. <i>As competências, os requisitos para atuação profissional de professores de LI, o Pós-método e o empoderamento docente</i>	62
1.3.4. <i>A formação de professores para Fins específicos e Acadêmicos</i>	65
1.3.5. <i>“Formação Complementar Específica”</i>	72
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	78
2.1. Natureza da Pesquisa	78
2.1.1. <i>A função do pesquisador/investigador</i>	78
2.1.2. <i>A pesquisa qualitativa</i>	80
2.1.3. <i>O estudo de caso</i>	85
2.2. Contexto Investigado	89
2.3. Perfil Dos Participantes	93
2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	96
2.5. Forma de análise de dados	101
3. ANÁLISE DE DADOS	104
3.1. Sobre o processo de formação teórico-pedagógica	105
3.1.1. <i>A fase Pré-PLIU</i>	106
3.1.2. <i>Durante o PLIU</i>	109
3.2. Sobre os impactos da participação dos tutores-bolsistas no PLIU	142
3.2.1. <i>A experiência profissional</i>	144
3.2.2. <i>O projeto e as diversas oportunidades, como o acesso à bolsa de estudos, intercâmbio, etc;</i>	150
3.2.3. <i>A descoberta, aprendizagem e exploração de uma nova área de LI, com reflexões pedagógicas associadas ao aporte teórico e prático em IFE/IFA (e ambientes virtuais)</i>	156
3.3. Síntese da análise de dados	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS	167

REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	175
ANEXO A - ROTEIRO DE AUTOAVALIAÇÃO/OBSERVAÇÃO	175
APÊNDICES	177
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA – PROGRAMA SANTANDER – UNESP “LÍNGUA INGLESA NA UNESP: INTERNACIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E TRANSVERSALIDADE”	177
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PARTICIPANTES DO PROGRAMA SANTANDER – UNESP "LÍNGUA INGLESA NA UNESP: INTERNACIONALIZAÇÃO, FORMAÇÃO E TRANSVERSALIDADE"	184
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	188
APÊNDICE D - DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA.....	189

INTRODUÇÃO

O processo de globalização, definida de modo geral como a integração global de economias e sociedades¹, surgiu pela integração mundial entre economias e sociedades, potencializado por novas tecnologias de informação, desenvolvimento econômico, oportunidades de viagem a trabalho, estudos, intercâmbio e, em decorrência disso, a migração. Salomão (2012), baseando-se em Steger (2003), Robbie Robertson (2003), Viana (2003) e Kumaravadivelu (2006), ressalta que a origem da globalização e da humanidade podem ter ocorrido de forma concomitante a eventos antigos, potencializados por fenômenos históricos como a exploração marítima colonizadora nos séculos XV e XVI e adventos científico-político-econômicos oriundos do Reino Unido (entre os séculos XVIII e XIX) e Estados Unidos no século XX.

Uma das consequências do processo de globalização foi a internacionalização da educação superior, que modificou paradigmas das estruturas no meio universitário (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016). Ao pensarmos nas etapas do processo de internacionalização da educação, notamos que, historicamente, houve ações iniciadas já na idade média pelos europeus mais abastados, uma vez que o intercâmbio cultural e de conhecimento tinha prestígio no meio universitário daquele período; posteriormente, a internacionalização da educação tornou-se difundida globalmente (FRANKLIN, 2014). O ato de internacionalizar uma IES (Instituição de Ensino Superior) é torná-la acessível aos integrantes da comunidade acadêmica do exterior, bem como fomentar a inserção de seus participantes locais em eventos em casa² e em outros países, tendo em mente questões promovendo o suporte às ações de interação, de cooperação e do intercâmbio internacional, objetivando a relação intercultural e interdisciplinar de seus componentes (GACEL-ÁVILA, 1999, p. 38 apud FRANKLIN, 2014, p.14). Destacamos que o processo de internacionalização será tratado com mais detalhes em seção própria.

Contudo, é importante salientar que há inúmeras perspectivas a serem consideradas quando tratamos de ações que envolvam a internacionalização da educação superior. O processo deve desenvolver e planejar estrategicamente as políticas gerais das IES

¹ Definição de globalização na página das Nações Unidas: “Globalization, roughly defined as the global integration of economies and societies” (tradução nossa). Disponível em <https://www.un.org/development/desa/youth/globalization-wpay.html#:~:text=Globalization%2C%20roughly%20defined%20as%20the,aspects%20of%20young%20peoples%20lives.&text=Globalization%20can%20be%20a%20powerful,as%20a%20consequence%20of%20globalization>. Acesso em: 20/03/2021.

² Os eventos mencionados se referem à internacionalização em casa, tema debatido posteriormente nesta tese.

(FRANKLIN, 2014, p.14), pois, tendo uma visão crítica sobre o tema, o que está em jogo são objetivos geopolíticos e financeiros dos países e das instituições parceiras (VAVRUS; PEKOL, 2015). Neste âmbito, é possível notarmos a forte influência dos países mais ricos e, teoricamente, com maior prestígio acadêmico internacional. Assim, observou-se o envio massivo dos participantes para o exterior; por outro lado, foi necessário adequar as IES brasileiras para receber estrangeiros, uma vez que este caminho ainda estava (e está) em desenvolvimento (LIMA; CONTEL, 2008). Portanto, faz-se necessário adequar as IES para que o fluxo dos componentes da comunidade acadêmica, que tende a realizar suas atividades no exterior em países desenvolvidos e ricos, se volte para o Brasil.

Assim posto, o objetivo de tais ações locais é alavancar a internacionalização em casa que, de acordo com Morosini e Ustároz (2016) e Kaneko Marques e Baffi-Bonvino (2020), busca atrair acadêmicos do exterior, estimulando a mobilidade e fomentando atividades acadêmicas de cunho profissional, linguístico e intercultural em nosso país que incentivem o desenvolvimento daqueles que não as fazem em IES no exterior. Deste modo, a internacionalização em casa visa atender participantes que, por não terem recursos financeiros para prestar exames de proficiência, não conseguem atingir aos requisitos de determinados editais, e, atualmente, por conta também das restrições sanitárias impostas devido à pandemia do Covid-19³, são impedidos de se deslocar geograficamente. Asseveramos, pois de acordo com Wächter (2000) e Beelen e Jones (2015), o foco no aprimoramento local tem potencial para congregar atividades acadêmicas que não demandem a mobilidade, bem como o apoio às ações que objetivam a capacitação docente e discente (KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020). No entanto, para que tais projetos possam ser concretizados, o uso da *lingua franca*, neste caso, a Língua Inglesa (LI), é essencial⁴.

A comunicação em LI se faz presente nas mais diversas áreas e contextos, como economia, política, entretenimento, entre outros (GRADDOL, 1997). Assim posto, o idioma é, também, amplamente empregado no meio acadêmico, refletindo a sua importância mundial como *lingua franca* nos trabalhos científicos de seus participantes. O termo *lingua franca* (língua global) é empregado quando o uso de um determinado idioma ocorre em nível global, impulsionado por questões históricas e pelo poder político e militar de seu povo (CRYSTAL, 2003). Historicamente, a LI se consolidou por fatores econômicos e militares do Império

³ Salientamos que a coleta de dados precede a pandemia e os efeitos do Covid19, ou seja, estamos considerando neste estudo apenas a dinâmica dos eventos de internacionalização pré-pandemia.

⁴ Destacamos que, por conta do enfoque na LI nesta tese, não aprofundaremos as discussões sobre as perspectivas plurilíngues, como as questões colaborativas com a América Latina e a comunidade hispanofalante, nem da Língua Portuguesa nas políticas de internacionalização.

Britânico nos séculos XVIII e XIX, bem como a força geopolítica dos Estados Unidos da América no século XX e início do século XXI (CRYSTAL, 2000).

Além disso, a LI é o meio de comunicação mais comum para temas econômicos, políticos, e, também, culturais, como destaca Graddol (1997). Para o autor, a LI se modificou consideravelmente nos últimos 1500 anos, tendo suas adaptações propelidas muito por conta dos desenvolvimentos tecnológicos, entretenimento e, gerenciamento político e econômico (GRADDOL, 1997). Enfatizamos, por fim, razões intelectuais, já que mais de 80% dos arquivos eletrônicos estão armazenados em inglês, como textos acadêmicos, religiosos etc. (CRYSTAL, 2000). Com estes inúmeros avanços tecnológicos ao fim do século XX, o ensino de línguas (principalmente a LI) ganhou destaque, pois esta serve como ferramenta de comunicação internacional da aldeia global neste período que conhecemos como a era da comunicação (WALLACE, 1991). Pensando no contexto universitário, o uso da LI se dá desde a graduação até o ingresso nos cursos de pós-graduação, uma vez que os estudantes do ensino superior necessitam de habilidades e competências para o uso adequado do inglês, seja com ensino voltado para escrita, leitura ou produção oral. Deste modo, é preciso buscar uma alternativa de suporte ao ensino de LI que contemple as necessidades dos alunos, a fim de também supri-los com temas que sejam relevantes para os aprendizes. Dentro deste cenário, situamos o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), uma das ramificações do Inglês para Fins Específicos (IFE) (HUTCHINSON; WATERS, 1987), que por sua vez foi originado após a segunda guerra mundial com o intuito de promover o ensino de línguas para trabalhadores no período de reconstrução da Europa (RAMOS, 2012).

Tais abordagens tornaram-se boas opções para buscar sanar tais necessidades dos universitários. Tanto o IFE quanto o IFA têm como objetivo principal atender as demandas daqueles que buscam aprimorar uma determinada habilidade para um propósito específico (HUTCHINSON; WATERS, 1987; VIAN JR, 1999). Assim, o IFA busca atender as inúmeras especificidades do contexto acadêmico, dado que as informações neste meio circulam em diversas áreas, com formas e conteúdos distintos (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008). Apesar do aprofundamento nos conceitos de ensino e aprendizagem de LI, e da proposição de novas abordagens, como as de fins específicos e acadêmicos, o processo de formação de professores para atuação em ensino de línguas para fins específicos normalmente ocorre por meio da prática em sala de aula, sem a formação teórica na maioria dos cursos de Letras no contexto nacional, conforme apontado por Vian Jr (2015).

Desta maneira, observou-se uma crescente demanda por professores de línguas, bem como o seu aprimoramento teórico, metodológico e de prática docente Wallace (1991),

Vieira-Abrahão (2012) e Kawachi-Furlan e Lacerda (2020). Neste processo, é essencial pensar na formação docente de professores de LI, cujo objetivo é oferecer subsídios linguísticos, além do suporte à formação docente com papel social, para a execução das inúmeras ações que englobam as questões de globalização e internacionalização (PINHEIRO; FINARDI, 2014). Assim, frente a tais questões, houve a necessidade de se pensar em cursos de LI que congregassem a formação docente e a oferta de disciplinas de IFA para a comunidade acadêmica geral de forma concomitante.

Diante disso, havia uma necessidade de suprir as demandas por cursos de inglês que atendessem ao propósito de internacionalização das IES. Em 2012, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU-MEC) solicitou aos especialistas em línguas estrangeiras o desenvolvimento de uma iniciativa de política linguística para potencializar o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil, pois a proficiência⁵ em LI era elementar para a realização dos intercâmbios do programa Ciências sem Fronteiras. Assim, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁶ surgiu com o intuito de auxiliar estudantes de nível superior em suas jornadas acadêmicas com a demanda de aprendizagem de línguas estrangeiras. Até o ano de 2019, além de fomentar o desenvolvimento da comunidade acadêmica no processo de internacionalização, o programa tinha também como meta a residência docente, para aprimoramento da formação dos futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras.

Deste modo, houve a oferta dos cursos de IFA nas IES em âmbito nacional, que contrastam com os tradicionais cursos de Inglês Geral (IG), pois o IG normalmente possui abordagem comunicativa com enfoques e temas gerais. Para ampliar a abrangência do programa, que contemplava somente universidades federais, as universidades estaduais e municipais foram incluídas, culminando com a participação da UNESP⁷, no segundo semestre de 2017. O programa contou com a participação de coordenadores e tutores-bolsistas (graduandos e formados nos cursos de Letras) de três campi da referida instituição de ensino, localizados em Araraquara, Assis e São José do Rio Preto (doravante SJRP).

⁵ Tomamos como base o conceito de proficiência em LI sendo a capacidade de saber como usar e de saber sobre o idioma. Em suma, o proficiente possui habilidades comunicativas, sistemas de conhecimento e habilidades de um aprendiz ou usuário de uma língua (por exemplo, Canale, 1983) "em relação à aplicação do assunto no mundo real" (Council of Europe 2001: 183). Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article/71/2/250/2447425>. Acesso em: 10/01/2022.

⁶ Sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 20/03/2021.

⁷ Informações gerais sobre a IES investigada. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 10/01/2022.

Tendo em vista um dos objetivos do programa que, além de oferecer cursos de idiomas para a comunidade acadêmica, objetivava a “residência docente” para capacitar professores em formação inicial e continuada, podemos afirmar que o programa de certa maneira, buscava contribuir para preencher a lacuna existente na formação de docentes de IFA. Contudo, o programa IsF sofreu um grande impacto em 2019, quando o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do governo Bolsonaro, decidiu encerrá-lo. O secretário da Educação Superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, justificou o fim do programa, quando afirmou que “O Idiomas sem Fronteiras não funcionou, a gente vai substituir. O objetivo não pode ser pagar⁸ TOEFL [teste de proficiência em inglês] para as pessoas”⁹. Com mais um revés, o ensino de língua inglesa para a comunidade acadêmica se viu abalado. Não obstante, os cursos do Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras (NucLi-IsF) continuaram ocorrendo por um determinado tempo, mesmo sem o auxílio das bolsas de estudo, impactados diretamente pelo contingenciamento governamental. Trataremos de mais detalhes sobre o IsF no decorrer do trabalho na seção sobre o contexto de pesquisa.

Apesar de sua curta trajetória, o programa de IsF já havia apresentado alguns estudos acadêmicos acerca da formação dos professores e tutores, como os artigos de Sarmiento e Kirsch (2015), Gimenez e Pinetti Passoni (2016), e a dissertação de mestrado de Vial (2017). Esses estudos enfocaram na formação de professores e, também, na relação do programa IsF com os cursos de Letras. Sarmiento e Kirsch (2015) identificaram no IsF um ambiente com muito potencial para o desenvolvimento de professores que integram a reflexão teórica e prática de suas experiências como docente. Gimenez e Pinetti Passoni (2016) analisaram resumos apresentados em três eventos de importância nacional de trabalhos que visavam tratar dos impactos positivos da implementação do IsF na formação de professores e a relação com ações formativas nos cursos de Letras. Vial (2017) analisou a formação docente em IFA no NucLi do IsF da UFRGS. Observou-se que os professores-bolsistas aprenderam, praticaram e refletiram sobre IFA (e o que o difere do IG) e o ensino desta abordagem durante as aulas de preparação para provas de proficiência, e nas reuniões pedagógico-administrativas.

Paralelamente ao trabalho realizado pelo NucLi-IsF, cursos de IFA eram ofertados também pelo Programa Santander - UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade” (doravante PLIU). O intuito, em um programa que se estendeu de 2017 até 2021, foi o de ofertar cursos que pudessem capacitar a comunidade acadêmica,

⁸ Acreditamos que a associação do IsF como “sinônimo de pagamento de provas de proficiência” é muito limitada e demonstra falta de conhecimento sobre os objetivos e resultados do programa.

composta por docentes, pesquisadores, discentes e servidores técnico-administrativos, em suas tarefas que envolviam o uso da língua-alvo, sendo este um dos caminhos a serem tomados em direção ao processo de internacionalização da instituição paulista. O PLIU propiciou, além dos cursos mencionados, melhorias estruturais dos laboratórios de Teletandem¹⁰ (TTD) dos três *campi* formadores de professores (tutores-bolsistas dos cursos de Letras), a oferta de testes de proficiência (APTIS; TOEFL), apoio ao BRaVE (*Brazilian Virtual Exchange*)¹¹, além de estimular o desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam nas atividades do programa.

Para contribuir com as pesquisas na área de formação docente em contextos acadêmicos já realizadas durante o programa IsF em outras instituições, e, visando preencher uma lacuna de pesquisa, faz-se necessária a investigação do modo como ocorre a formação dos tutores-bolsistas em um contexto local, observando o processo no PLIU. Na próxima seção, tratamos dos objetivos almejados por esta investigação.

⁹ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec,70002927793> Acesso em: 30/03/2020.

¹⁰ O Projeto Teletandem Brasil da UNESP - Universidade Estadual Paulista fomenta a colaboração entre estudantes universitários de diversos países (falantes nativos ou não nativos de diferentes línguas) para que possam aprender a língua um do outro por meio do trabalho colaborativo em pares. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/teletandem-is.html>. Acesso em: 10/07/2020.

¹¹ O programa BRaVE visa a criação na UNESP de uma modalidade de aprendizagem colaborativa on-line (*Collaborative Online International Learning - COIL*) que resulte no contato intercultural e o intercâmbio Virtual dos alunos locais com estudantes estrangeiros. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/arex/mais-informacoes/programa-brave/>. Acesso em: 10/07/2020.

OBJETIVOS

O principal objetivo deste trabalho é analisar o processo de formação teórico-pedagógica de tutores-bolsistas em cursos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA), oferecidos pelo PLIU para a sua comunidade acadêmica, a fim de compreender como se dá a preparação docente no programa, além de avaliar os impactos causados pela implementação do PLIU na formação e capacitação dos professores-tutores do programa na UNESP. Tendo em mente esse objetivo, as perguntas que nortearam esta pesquisa são as seguintes:

- Como se dá o processo de formação teórico-pedagógica de professores nos contextos do Programa Santander - UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”?
- Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no programa, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento de conhecimento teórico-específico?

Frente aos objetivos apontados, apresentamos a nossa tese que visa a realizar a análise com enfoque no aperfeiçoamento docente com a adição de elementos específicos do ensino de LI. Acreditamos que a formação continuada é um “processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial” (CHIMENTAO, 2009, p.3). Logo, nos questionamos se os “saberes necessários à atividade profissional” precisam ser aperfeiçoados ou, dependendo da abordagem, como o IFE e IFA, apresentados pela primeira vez aos docentes formados ou em formação. Por exemplo, de acordo com a descrição sobre os cursos de Letras da UNESP, o objetivo (para quem tem diploma de licenciatura em LI) é atender a rede de ensino regular público e privada em nível Fundamental e Médio¹². Contudo, não há maiores detalhes sobre o ensino infantil e, sobretudo, o ensino bilíngue em LI, sendo que este se encontra em pleno desenvolvimento no país atualmente¹³, com 25% de aumento previsto em 2021. O mesmo ocorre com as áreas de IFE e IFA, abordagens que não são abarcadas pelos cursos de Letras, pois os centros formadores de professores de LI visam atender as principais demandas do cenário nacional, isto é, o ensino fundamental e médio.

A nossa hipótese trata da utilização de parcerias em projetos de extensão que possam tratar de abordagens que não são comumente contempladas durante a formação inicial ou continuada. Diante do contexto investigado, propomos em nosso estudo a ideia de uma

¹² Descrição sobre o curso de Graduação em Letras. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/>. Acesso em: 04/01/2022.

¹³ Descrição sobre o ensino bilíngue no Brasil. Disponível em: <https://exame.com/negocios/alem-do-hi-how-are-you-mais-barato-ensino-bilingue-cresce-no-brasil/>. Acesso em: 04/01/2022.

“Formação Complementar Específica”, pois além do aprimoramento da teoria acerca do ensino e aprendizagem de LI e, do desenvolvimento do professor reflexivo, há também, por meio da orientação dos supervisores, a apresentação do conhecimento teórico e orientação sobre a prática de abordagens decorrentes de ramificações do ensino de LI, como o IFE e, neste caso, o IFA. Portanto, o intuito é analisar como a “Formação Complementar Específica” pode atender demandas, do ponto de vista teórico-pedagógico, que não costumam ser supridas nos cursos de Letras para a formação de professores e, também, quais seus impactos na formação de docentes que puderam ter essa preparação para seu percurso profissional. Acreditamos que, por meio dessa “Formação Complementar Específica” os (futuros) professores possam ter subsídios para desenvolver o que chamamos de “conhecimento teórico-específico”, que inclui saberes docentes gerais tais como: planejamento de aulas, elaboração de material didático e instrumentos avaliativos; questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, como motivação, crenças, etc; juntamente com um conhecimento sobre contextos e necessidades específicas de aprendizes, tal como se prevê na formação de docentes em IFE e IFA.

Por fim, pensamos que haja também encaminhamentos consequentes desta análise, visando incorporar mudanças nas práticas dos envolvidos, almejando aprimorar a formação e auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores, além de dar suporte para programas vindouros. Apresentaremos, na sequência, os elementos que justificam a realização deste estudo, a sua relevância, ademais da motivação do pesquisador.

JUSTIFICATIVA

A justificativa para a realização desta pesquisa está pautada na importância da oferta de cursos de IFA que propiciem aos alunos a oportunidade de desenvolverem as suas habilidades linguísticas a fim de desempenhar as múltiplas atividades concernentes aos integrantes da comunidade acadêmica, seja em seu próprio país ou no exterior. A relevância do tema desta pesquisa incide sobre ser fundamental que os envolvidos no ensino superior, seja em nível de graduação ou pós-graduação, possuam conhecimento em língua estrangeira para que metas de internacionalização sejam atingidas, principalmente no que concerne à proficiência linguística da comunidade acadêmica.

Acreditamos que o presente estudo possa contribuir para a área no meio acadêmico que investiga as questões do ensino de LI, IFA e IFE, pois a demanda pelo conhecimento de uma língua global, como o inglês, vai ao encontro dos objetivos de internacionalização das IES. Tomamos como referência o trabalho de Calvo e Alonso (2020), que buscou, durante maio e junho de 2019, ter uma visão geral dos trabalhos que utilizavam os termos “internacionalização” e “inglês” entre 2013 e 2018 na base de dados da CAPES, *Google Scholar* e periódicos brasileiros de nível A1 / A2 da área. Naquele momento, cerca de 50 trabalhos, entre eles dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos, foram encontrados (CALVO; ALONSO, 2020). Ao pesquisarmos, de modo individualizado, os termos “Formacao de Professores”, “Ingles para fins Academicos”, “Internacionalizacao” e “IsF” em três das principais plataformas de acervo do meio acadêmico nacional, identificamos as seguintes informações:

Quadro 1 - Trabalhos anteriores com temáticas similares

Plataforma de pesquisa	Quantidade de termos identificados			
	<i>Formação de Professores</i>	<i>Ingês para fins Acadêmicos</i>	<i>Internacionalização</i>	<i>IsF</i>
<i>BDTD</i> ¹⁴	137	18	21	34
<i>Capex</i> ¹⁵	616	20	199	15
<i>Scielo</i> ¹⁶	112	5	30	1

¹⁴ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14/11/2021.

¹⁵ Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 14/11/2021.

¹⁶ SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 14/11/2021.

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que foi necessário aplicar filtros para refinar as pesquisas, enfocando, por exemplo, nas áreas de educação, linguística, e, também, línguas estrangeiras. Nota-se que há muitos trabalhos, especialmente na área de formação de professores. Contudo, quando buscamos os termos de modo conjunto, por exemplo, “Formacao de Professores; Ingles para fins Academicos”, encontramos apenas o trabalho de Vial (2017). Assim, nossa pesquisa se mostra relevante no que tange à formação de professores no viés de IFA, pois identificamos uma lacuna nas investigações desta abordagem.

Observaremos os discursos e ações de coordenadores formadores de professores de Letras e seus discentes (tutores-bolsistas), a fim de compreender o funcionamento desse processo e, se possível, aprimorá-lo e potencializá-lo em futuras empreitadas que se assemelhem ao PLIU. Isso se torna mais relevante, quando refletimos sobre a escassez de cursos formadores de professores de IFE/IFA, que atualmente são requisitados para compor equipes que ministrem cursos e programas similares ou de mesmo cunho, que objetivam, por exemplo, a internacionalização. Tal fato vai ao encontro do que afirma Vian Jr. (2015), pois nota-se, inclusive nas IES investigadas, a ausência de cursos de formação inicial (Letras) que abordem a metodologia de ensino e aprendizagem de IFE e IFA em sua estrutura curricular obrigatória.

Apesar de termos testemunhado iniciativas, como a residência docente no programa IsF¹⁷, o aprofundamento em abordagens que vão além do IG costumam ocorrer em iniciativas paralelas aos cursos de Letras, como cursos de extensão ou disciplinas optativas. Contudo, lembramos que os cursos de Letras buscam realizar a formação docente de professores que atuem no ensino regular, majoritariamente nos níveis Fundamental II e Médio. Destacamos que iniciativas como a residência docente do IsF, bem como o PLIU, permitem o contato com abordagens diferentes das que, tradicionalmente, compõem os cursos de graduação, ou seja, são oportunidades valiosas para professores em formação inicial e continuada. Na sequência, trataremos sobre nosso percurso na área acadêmica de IFE que também serviu de motivação para a execução deste trabalho.

¹⁷ Descrição sobre o programa IsF e a residência docente. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 17/04/2021.

MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

Esta tese de doutorado dá continuidade aos trabalhos que realizamos desde o segundo ano do curso de graduação em 2012, com a participação no grupo de pesquisa ESAPI - *English for Specific Academic Purposes and Internationalization*. Os nossos estudos acadêmicos na área de IFE tiveram início em 2012, com o projeto de iniciação à pesquisa científica “Um Estudo sobre Materiais Didáticos em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Fins Acadêmicos Específicos”. A pesquisa verificou a oferta de materiais para fins específicos e acadêmicos em diversas áreas. Os resultados dessa pesquisa constatarem as nossas hipóteses de que, naquele período, não havia material disponível para venda na área acadêmica de Letras e Linguística no Brasil. Participamos, de maneira concomitante, da elaboração de materiais e cursos de Inglês para fins Acadêmicos e Específicos para alunos do curso de Letras, aplicados em um curso de extensão de Inglês para fins Acadêmicos Específicos - módulo 1 Reading (KANEKO-MARQUES et al., 2012), realizado no segundo semestre de 2012. Outros dois módulos também foram desenvolvidos em 2013 e 2014, objetivando a escrita e a compreensão auditiva, ou seja, o segundo e o terceiro módulo, respectivamente.

Em 2014, realizamos a monografia para conclusão do curso de Letras intitulada “Análise de Provas de Proficiência em Inglês de um Programa de Pós-Graduação como Subsídio para Elaboração de Materiais Didáticos para Inglês para Fins Específicos” (HYPPOLITO, 2014). O objetivo foi dar continuidade aos estudos desenvolvidos anteriormente, por meio da análise do material didático elaborado pelo grupo ESAPI no segundo semestre de 2012. A ideia central do trabalho era identificar as habilidades de leitura e compreensão de textos em inglês do material que poderiam ser empregadas na preparação para a prova de proficiência do Programa de Pós-Graduação daquela IES. Com base nas provas de proficiência para ingresso no programa dos anos de 2011, 2012 e 2013, notou-se que as habilidades demandadas eram: o conhecimento prévio; *scanning*; cognatos; grupos nominais. Contudo, a prática da tradução, atividade essa presente nos excertos em inglês como uma das cinco atividades necessárias para a execução das avaliações de proficiência do programa de pós-graduação mencionado, não foi contemplada pelo referido material. Deste modo, fez-se necessário desenvolver um material que trouxesse exercícios para inserir a prática da tradução.

Por conseguinte, desenvolvemos um material didático para leitura, escrita e tradução de textos acadêmicos de diversas áreas referentes aos cursos ministrados no campus

investigado. A ação se deu junto à outra atividade do pesquisador, que ministrou aulas de LI no Projeto de Extensão do CLDP - Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores entre 2013 e 2015 na IES investigada. O projeto de extensão universitária tem como uma de suas finalidades a formação linguístico-comunicativa, científico-acadêmica e teórico-pedagógica de alunos do curso de Letras. Os alunos-bolsistas ministram aulas em cursos de línguas estrangeiras (inglês, alemão, espanhol e português para estrangeiros). Um dos cursos de LI oferecidos para toda a comunidade acadêmica e externa era o de IFE, cujo objetivo era estimular o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos na LE, por meio do aprimoramento da leitura e compreensão de textos acadêmicos e científicos.

Assim, elaboramos o material para o curso de extensão de IFE do CLDP com foco nas técnicas de leitura, interpretação e tradução de textos acadêmicos. Tais habilidades contemplavam as necessidades do processo seletivo para ingresso nos cursos de pós-graduação em Ciências Humanas da IES. Em 2015, ministramos as aulas durante o primeiro semestre, com o curso realizado de maneira presencial, complementado pelo uso de uma plataforma virtual para execução de atividades complementares. No segundo semestre, um novo curso nos mesmos moldes, ministrado por outra docente-pesquisadora, serviu de base de coleta de dados para o nosso projeto de mestrado. A dissertação intitulada “Ensino e Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos: Um Estudo de Caso” (HYPPOLITO, 2017) identificou algumas das dificuldades dos participantes, como o desenvolvimento das habilidades gramaticais dos tempos verbais no passado, presente e futuro, e dos verbos modais. Entendemos que fatores como o atraso constante, a ausência ao longo do curso, a pouca participação nas atividades extras, as crenças dos alunos sobre a necessidade da tradução literal, entre outros, foram as possíveis causas de tais dificuldades.

Os estudos acadêmicos mencionados previamente contribuíram para a construção de nosso conhecimento e experiência nas áreas de Linguística Aplicada (LA), ensino de Língua Estrangeira (LE) e Inglês para Fins Acadêmicos / Específicos. Em suma, em nossa curta trajetória acadêmica nas áreas de IFE e IFA, nossos objetivos abarcavam materiais e aprendizes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de IFE e IFA. Lançamos olhares investigativos para questões que envolvem a disponibilidade de materiais, a elaboração de materiais e cursos, as limitações e necessidades de desenvolvimento de cursos de materiais, e, também, a aplicabilidade dos referidos materiais desenvolvidos, com vistas às dificuldades dos aprendizes. Deste modo, esta tese de doutorado volta-se para a perspectiva da formação do docente que trabalha com a abordagem IFA. Além disso, o estudo visa discutir o processo

teórico-pedagógico e seu impacto nesse contexto. Na próxima seção, discorreremos sobre a organização desta tese.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

A organização desta investigação está seccionada em três partes principais, iniciando pelo arcabouço teórico, com foco na internacionalização, no processo de formação reflexiva de professores, e, também, no ensino de IFA.

A segunda parte contempla a Metodologia de Investigação desta tese, que aborda a natureza da pesquisa do trabalho, o contexto investigado, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, e por fim, a forma de análise de dados.

A terceira e última parte contém as análises dos dados, a organização e os números referentes aos dados coletados, assim como a análise dos instrumentos de coleta de dados para a identificação dos elementos que compõem o processo de formação e os impactos que os tutores-bolsistas tiveram ao integrarem o PLIU.

Ao final da terceira seção, tecemos algumas considerações sobre a pesquisa, limitações da investigação e possíveis encaminhamentos para estudos futuros e contribuições para cursos vindouros de IFA de outros contextos. A seguir, trataremos sobre as obras da fundamentação teórica que utilizamos ao longo deste estudo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho possui a sua fundamentação teórica dividida em três partes principais, sendo elas: a globalização e a internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil; a apresentação dos tópicos basilares do Inglês para Fins Específicos (IFE) e suas ramificações, o que inclui o IFA; a formação reflexiva de professores de línguas na atualidade e seus conceitos. Iniciaremos a nossa discussão partindo para as questões e conceitos sobre a globalização e a internacionalização do ensino superior.

1.1. Internacionalização no Ensino Superior

Para traçar as características do processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, incluímos nesta seara uma breve reflexão sobre globalização, história do processo de internacionalização do ensino superior (e a visão crítica sobre o tema), definição sobre o processo de internacionalização, internacionalização em casa e, também, tópicos concernentes à internacionalização e formação docente. Dividimos este capítulo em duas partes: A globalização e a história do processo de internacionalização do ensino superior; as definições sobre o processo de internacionalização e a formação docente.

1.1.1. A globalização e a história do processo de internacionalização do ensino superior

Quando se pensa em internacionalização das IES, a globalização tem lugar de destaque como elemento que impulsionou esse processo. Ao definirmos o conceito de globalização e como ele está imbricado com as noções que regem o processo de internacionalização, tomamos como base os conceitos de Kaneko Marques e Baffi-Bonvino (2020) e Finardi e Porcino (2014). As autoras entendem que o processo de globalização é propellido pelo fluxo livre e intenso de informações, bens materiais e serviços, que transitam por vias de acesso cada vez mais rápidas, em decorrência dos avanços tecnológicos vivenciados desde meados do século XX. As drásticas alterações no cenário mundial impactam em praticamente todos os humanos e em diversos âmbitos, como o social, o econômico, o cultural, etc. Contudo, como destacam Kaneko Marques e Baffi-Bonvino (2020, p.513), a internacionalização “é baseada em ações conscientes sejam elas individuais ou institucionais”. Isto é, a internacionalização inclui-se em um cenário impactado pela globalização; contudo, tais impactos desse processo podem ser controlados pelos seus interessados, ou seja, os órgãos governamentais e as IES.

Ademais, a globalização e a internacionalização, como sinalizam Finardi e Porcino (2014), propiciam a integração internacional por meio das IES, valorizando o capital intelectual como um bem negociável, importado e exportado, uma vez que “as universidades competem pela internacionalização” (FINARDI; PORCINO, 2014, p.267), pois. Para tanto, retomamos novamente o conceito da LI como língua franca, potencializada pelos fenômenos globais mencionados, “cujo caráter distintivo em relação às demais línguas se torna visível na política de internacionalização” (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p.135). Contudo, há de se destacar alguns aspectos, como a pouca difusão local da LI, que desencadeiam consequências negativas em países cuja língua oficial não seja a inglesa.

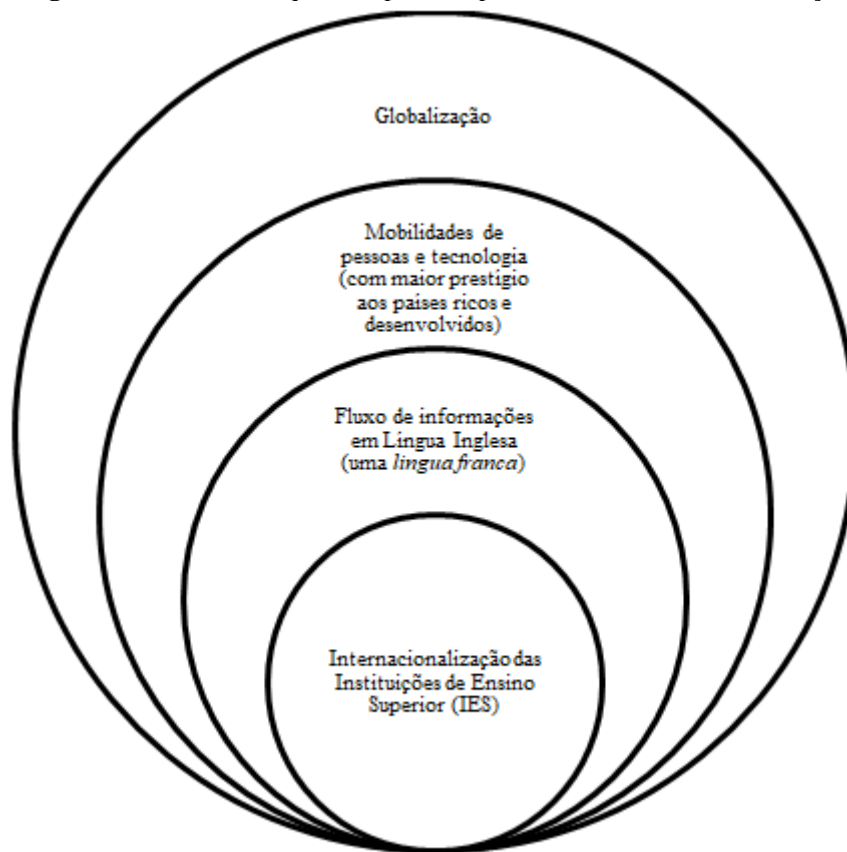
Abarcamos Kumaravadivelu (2012) nesta discussão, pois o autor compreende que o ensino e aprendizagem de LI permeia questões escolares, linguísticas, culturais e econômicas. O autor menciona que as implicações geradas pela promoção da LI em âmbito global remetem ao desprestígio do conhecimento local sobre aprendizado de idiomas, ensino e formação de professores, tornando o uso de algumas línguas maternas irrelevante para fins de integração global. O autor entende que isso decorre da necessidade econômica relacionada à criação de emprego e geração de riqueza liderada por países anglófonos ricos. Entendemos que a dependência da LI citada pelo autor se dá pela política imperialista, nos últimos três séculos, de nações anglófonas como o Império Britânico e os Estados Unidos da América.

Concordamos com Finardi e Porcino (2014) sobre a globalização e internacionalização, assim como as devidas relações com o ensino de LI:

Em síntese, a globalização, por meio da mobilidade de pessoas, capital e tecnologias, mudou as condições sob as quais o ensino de línguas adicionais em geral e do inglês em particular se assentam, desestabilizando normas e convenções e exigindo que educadores repensem suas concepções e práticas pedagógicas para se adequar a esse novo cenário. (FINARDI; PORCINO, 2014, p.269).

Assim, a globalização promove profundas mudanças em nossa sociedade, incluindo as questões relacionadas à internacionalização e ao ensino de LI. Deste modo, os educadores precisam refletir sobre suas práticas para que possam se adaptar ao contexto. Para ilustrar o processo de internacionalização das IES, apresentamos na imagem a seguir as grandes áreas que compõem este panorama.

Figura 1 - Elementos que compõem o processo de internacionalização



Fonte: Elaboração própria.

Observamos que a globalização move a maior parte das ações da sociedade contemporânea. Dentre elas, vemos o tráfego intenso de pessoas e produtos de diversas regiões do mundo integrando-se à realidade de terceiros, ou seja, a pluralidade das sociedades globalizadas neste século. Para que este fenômeno possa ocorrer, faz-se necessário o uso de uma língua global para mediar a comunicação, sendo que neste caso a LI é o principal idioma de veiculação entre os seus participantes. Uma das tantas atividades que congregam pessoas e países diferentes é a internacionalização das IES. Damos sequência nas reflexões ao tratarmos da história do processo de internacionalização do ensino superior.

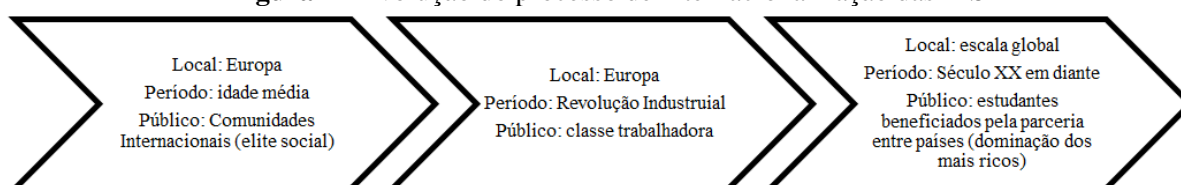
Cronológica e historicamente, podemos destacar dois períodos marcantes na internacionalização do ensino superior. Em um primeiro momento, havia troca de informações e intercâmbio estudantil entre estudantes universitários durante a Idade Média na Europa, nas denominadas “Comunidades Internacionais” (FRANKLIN, 2014, p.13). Baseando-se em Franklin (2014), asseveramos que durante muito tempo apenas os extratos sociais mais altos tinham contato com o processo educacional formal; não obstante, a industrialização, tendo como aliada o conhecimento, objetivou disseminar a educação na classe trabalhadora, para que, em longo prazo, os ganhos pudessem ser maximizados. Deste

modo, os países e economias mais pujantes buscavam serem os detentores das informações e do saber, para que gerassem futuros lucros, a fim de consolidar a sua posição privilegiada.

Posteriormente, a globalização potencializou este processo no final do século XX, pois segundo Murgui (2002, p.79 apud FRANKLIN, 2014, p.13), “esse é o princípio de uma tendência que continuará no próximo século, de maneira que assistiremos a uma difusão universal do conhecimento”. Muito embora o conceito de internacionalização seja atrelado à globalização, o processo ocorre de maneiras e velocidades diferentes ao redor do mundo. Assim posto, faz-se necessário abordar esse fenômeno à luz de Vavrus e Pekol (2015), para que possamos compreender a internacionalização crítica, isto é, a compreensão de componentes do processo que vão além da questão educacional, como as questões econômicas e políticas dos países e instituições envolvidas.

As muitas formas como as IES pensam a internacionalização diferem de acordo com as oportunidades e pressões governamentais por resultados que possuem, podendo ser atividades informais, intercâmbios entre alunos e professores e mudanças curriculares, com bolsas de estudos, entre IES de países parceiros (VAVRUS; PEKOL, 2015). Contudo, tais ações dependem de questões econômicas e sociais das nações e IES envolvidas (VAVRUS; PEKOL, 2015). Para compararmos, podemos analisar a situação, sob o ponto de vista geopolítico, de instituições e seus países, dividindo-os pelos hemisférios norte e sul. É preciso ter em mente algumas exceções, como a Austrália e a Nova Zelândia, países ricos do sul. As universidades da parte sul do globo não possuem a reputação ou acesso aos recursos privados como a maioria de seus pares do norte; as IES de países que não são ricos dependem algumas vezes da assistência internacional para preencher a lacuna de financiamento estudantil (VAVRUS; PEKOL, 2015). A fim de ilustrar a situação, trazemos a sequência dos eventos que indicam a evolução do processo de internacionalização das IES.

Figura 2 - Evolução do processo de internacionalização das IES



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que o prestígio e o domínio dos mais ricos e poderosos se perpetuam desde o começo, durante a implementação das Comunidades Internacionais nas universidades europeias. Mesmo com a ampliação do acesso, iniciado no período da expansão industrial, o

objetivo foi a maximização dos ganhos dos detentores do capital. E ainda hoje, testemunhamos, em um mundo globalizado, a discrepância entre a abordagem do processo dos países mais ricos, em relação aos seus parceiros mais pobres. Portanto, entendemos que a descrição e análise do processo de internacionalização não devem ser encaradas de maneira superficial e inocente, dado que os interesses e fatores nacionais e regionais ditam o andamento desse fenômeno. Acreditamos que esse processo deve ter metas definidas em relação ao aprimoramento educacional, bem como o desenvolvimento científico e de mão de obra qualificada da comunidade local, sobretudo das regiões periféricas e menos ricas do planeta. Em seguida, faz-se necessário entender o percurso histórico da internacionalização em nosso país.

Como mencionado anteriormente, a internacionalização no hemisfério sul, como na América Latina, iniciou lentamente a sua trajetória, conforme apontam Calvo e Alonso (2020). Houve, no Brasil, a saída de alunos para outros países durante seus cursos de mestrado e doutorado, ademais de iniciativas como o programa “Estudantes-Convênio de Graduação” (PEC-G) da década de 1960 e, também, o programa “Estudantes-Convênio de Pós-Graduação” (PEC-PG), de 1981 (CALVO; ALONSO, 2020).

Ao pensarmos no Brasil, citamos inicialmente a organização que tem como objetivo congrega as IES no que tange aos pormenores relacionados ao processo de internacionalização. Fundada em 1988, a FAUBAI¹⁸ (Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais) busca fomentar a cooperação internacional de suas afiliadas, por meio de intercâmbios, eventos científicos, entre outras atividades relacionadas à internacionalização.

Destaca-se que, ao final dos anos 1990, a internacionalização das IES ganhou respaldo de instituições de fomento como a CAPES, com aporte financeiro para as atividades dos professores pesquisadores realizadas no exterior (FRANKLIN, 2014). Apesar do aparente desenvolvimento, o Brasil estava distante dos resultados dos processos de internacionalização das IES dos demais centros, principalmente os do hemisfério norte. Em um estudo realizado por Lima e Contel (2008) sobre as características das políticas de internacionalização das IES no Brasil, dez das dezessete respostas indicavam que “a política de internacionalização está em fase de elaboração e apenas sete admitem que a IES representada já dispõe de uma política em fase de execução” (LIMA; CONTEL, 2008, p.16). Em contrapartida, as instituições de outras nações que dispunham de tais políticas (já consolidadas), o resultado era de 82%

¹⁸ Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/>. Acesso em: 10/07/2020.

(LIMA; CONTEL, 2008). Outro dado interessante daquela investigação aponta para o ensino, aprendizagem e uso de língua estrangeira, que, das dezessete IES, apenas três solicitavam o conhecimento de Língua Estrangeira (LE) para cursar a graduação (LIMA; CONTEL, 2008). Dentre as línguas mencionadas, o inglês foi reconhecido como o principal idioma estrangeiro (LIMA; CONTEL, 2008).

Em um estudo mais recente (FINARDI; PREBIANCA, 2014), notou-se a importância da LI no processo de internacionalização, destacando-se mais uma vez dos demais idiomas estrangeiros. Contudo, as autoras alertam para a desproporção na quantidade de cursos oferecidos, pois acaba favorecendo “o ensino no setor privado e aumentando assim a desigualdade social através da terceirização da oferta de cursos livres de inglês que efetivamente formem falantes fluentes e proficientes do idioma” (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p.134).

Assim posto, vemos que o tardio processo de internacionalização no Brasil precisa aprimorar seus esforços em diversas frentes, sejam elas ações institucionais ou pedagógicas, como a ampliação da difusão de cursos de LI, para que a comunidade acadêmica brasileira possa participar cada vez mais do processo. Entendemos que esta tese procura analisar uma das questões basilares desse processo, ou seja, a formação de professores de IFA. Após debatermos a influência da globalização no Ensino Superior, abordaremos as definições sobre o processo de internacionalização.

1.1.2. As definições sobre o processo de internacionalização e a formação docente

Para definirmos o conceito de internacionalização, tomamos como norte as ideias de Gacel-Ávila (1999, p. 38 apud FRANKLIN, 2014, p.14), que compreende este fenômeno como uma “abertura institucional para o exterior”, que lance luz sobre questões “internacionais, interculturais e interdisciplinares, permitindo assim a promoção e o apoio de iniciativas para a interação, a cooperação e o intercâmbio internacionais”. Para Franklin (2014), a internacionalização deve ser considerada desde a sua concepção, como nos “planos de desenvolvimento, planejamento estratégico e políticas gerais das instituições de educação superior” (FRANKLIN, 2014, p.14).

Franklin (2014) aprofunda as definições da internacionalização à luz de Harrari (1989), Rudzki (1998), Gacel-Ávila (2003) e Laus (2012). A autora destaca as etapas que compõem a implementação do processo, como a análise curricular, a capacitação dos envolvidos, por meio da comunicação e trabalho em conjunto com outras IES e demais

instituições estrangeiras para o desenvolvimento da própria instituição (FRANKLIN, 2014). Faz-se necessário apontar, segundo Franklin (2014), a distinção entre os atores internos e externos. Segundo a autora, os atores internos tratam das implementações e atividades das áreas envolvidas, como a administração, docência, discência e pesquisa; os atores externos são as agências que fomentam a pesquisa, instituições governamentais, organizações supranacionais, demais IES e instituições de pesquisa, todos de origem nacional e internacional (FRANKLIN, 2014).

Para Morosini e Ustárróz (2016), o processo de “internacionalização da educação superior é inerente ao ente universitário” (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p.37). Tal fato culminou na elaboração de termos cunhados para o próprio ambiente acadêmico de nível superior que orbita interações globais, como *mobilidade in* (estrangeiros no Brasil) e *mobilidade out* (brasileiros no exterior) (FRANKLIN, 2014). Morosini e Ustárróz (2016) também destacam a importância da “mobilidade entre as comunidades acadêmicas – discentes, docentes e pesquisadores” (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p.37).

Consideramos importante fazermos as devidas descrições sobre a internacionalização em casa. Concordamos com Morosini e Ustárróz (2016) que argumentam sobre os reflexos da internacionalização na educação em diversos níveis e actantes, como os alunos, docentes e as instituições de ensino, pois “O local passou a sofrer impacto do global, e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas” (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p.37).

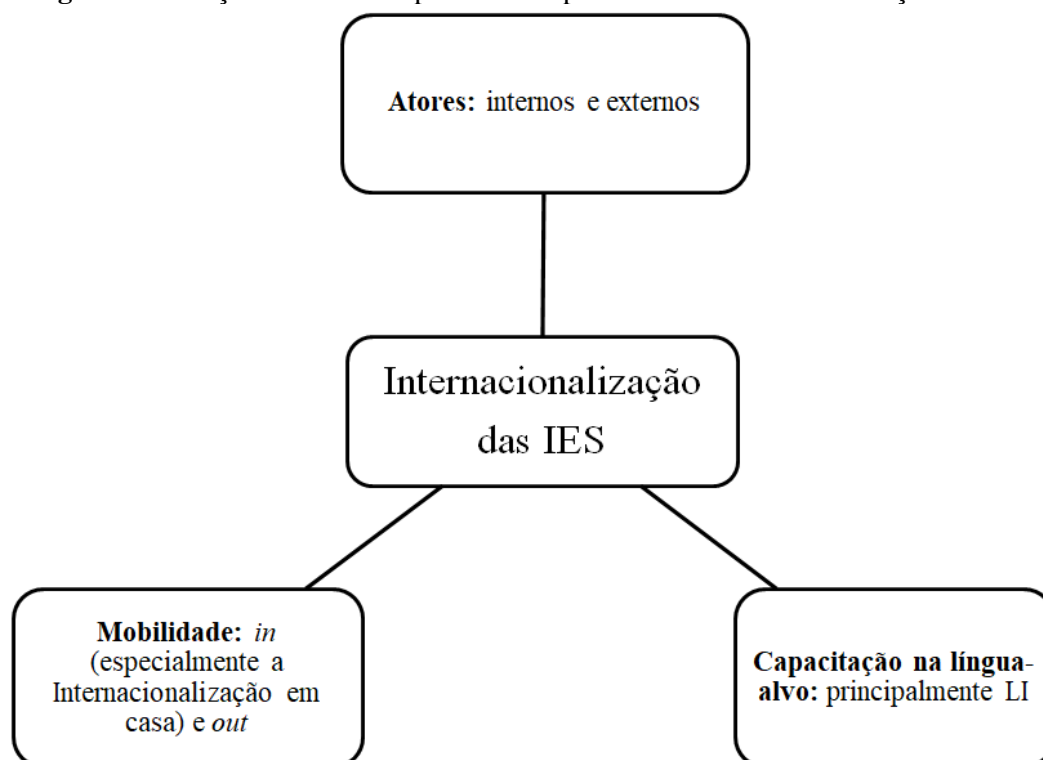
Houve uma necessidade de se responder ao fenômeno vivenciado fortemente, que pressupõe o envio de discentes, docentes e pesquisadores para o exterior, sem contar com uma política de reciprocidade (LIMA; CONTEL, 2008). Os números do início do século XXI indicavam que “de acordo com o *Recueil des données mondiales sur l'éducation 2007*, o Brasil recebeu 1.246 estudantes e emitiu 20.778, em 2005” (LIMA; CONTEL, 2008, p.22). Retomamos aqui, novamente, as ideias de Vavrus e Pekol (2015), que veem os fluxos desiguais de estudantes e capital como indicadores econômicos e políticos que afetam os envolvidos na internacionalização (VAVRUS; PEKOL, 2015). As autoras destacam que os indivíduos e IES do hemisfério sul vivenciam o processo de modo diferente, às vezes marginalmente (VAVRUS; PEKOL, 2015).

Isso impacta diretamente no processo de internacionalização em casa, pois é mister identificar e valorizar os demais integrantes das IES nacionais, uma vez que “um currículo internacionalizado prevê o atendimento de alunos locais e estrangeiros de forma a prepará-los para atuarem em contextos multiculturais e internacionais” (KANEKO MARQUES; BAFFI-

BONVINO, 2020, p. 514). As autoras, embasadas em Wächter (2000) e Beelen e Jones (2015), destacam algumas ações que podemos considerar benéficas para o processo de internacionalização em casa, como atividades acadêmicas que não necessitam de mobilidade e ações com foco na docência e discência, tendo como exemplo, na UNESP, as interações entre alunos locais e estrangeiros no Teletandem, no programa BRaVE¹⁹ desde 2018, e, também, no COIL (*Collaborative Online International Learning*) (KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020).

Ao passo que esse fenômeno da internacionalização se desenvolvia no Brasil, a demanda por cursos e materiais em LI também aumentou (KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020). As autoras à luz de Oliveira (2019) destacam a importância vital do uso de LI no que tange a comunidade acadêmica inserida no contexto internacional (OLIVEIRA, 2019 apud KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020). Deste modo, a capacitação na língua-alvo dos demais envolvidos no processo, sejam eles atores internos ou externos, possibilita condições para que eles desempenhem as atividades e interações com agentes estrangeiros (FRANKLIN, 2014). Para ilustrar, elaboramos a seguir um desenho para explicar a relação entre os componentes do processo de internacionalização.

Figura 3 - Relação entre os componentes do processo de internacionalização das IES



Fonte: Elaboração própria.

¹⁹ Programa BRaVE. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/brave>. Acesso em: 15/11/2021.

Deste modo, entendemos que o processo de internacionalização das IES se pauta em três grandes eixos: a participação dos atores internos e externos, ou seja, a comunidade acadêmica e as agências de fomento ligadas às IES ou aos governos envolvidos; a ideia de *mobilidade in e out*, com atenção para a internacionalização em casa, uma vez que o Brasil ainda precisa aprimorar essa modalidade, apesar de iniciativas pioneiras em mobilidade virtual, como o intercâmbio virtual (BRaVE) na UNESP; e, por fim, a capacitação no idioma que se busca ter contato, que no caso desta investigação se trata da LI.

Independentemente dos esforços conjuntos realizados, sobretudo entre IES e demais órgãos governamentais, ainda existem arestas a serem aparadas para que a internacionalização em casa seja satisfatória. Por exemplo, alunos não falantes de português prestam o mesmo vestibular que os falantes nativos, pois não há oferta em outros idiomas, dificultando a mobilidade *in* no Brasil (PINHEIRO; FINARDI, 2014). A entrada de alunos estrangeiros no país poderia fomentar a troca de experiências com os brasileiros integrantes da comunidade acadêmica, propiciando o desenvolvimento local de uma perspectiva multicultural no ensino superior. Além disso, estamos em consonância com as autoras, dado que o olhar cuidadoso para o desenvolvimento das habilidades em LI da comunidade acadêmica pode incentivar a mobilidade *in* localmente; para isso, a formação docente geral (professores de outros cursos na IES, ou seja, professores que precisam aprimorar seus conhecimentos em LI a fim de atingir os objetivos de internacionalização das universidades) e a formação de docentes que oferecem cursos de LI (alunos-professores que ofertam cursos de LI para os professores universitários) devem ser consideradas basilares para o escopo desse processo (PINHEIRO; FINARDI, 2014). Ressaltamos que o objetivo desta tese é observar tais questões sob o viés da LI, mas entendemos que o processo de internacionalização possa ser compreendido com base no plurilinguismo, como suporte ao idioma local e dos países vizinhos.

Pontuamos inicialmente, conforme destacam Finardi e Prebianca (2014) à luz de Lagares (2013, p. 185) e Rajagopalan (2006), que a escolha arbitrária dos idiomas estrangeiros e o seu emprego no sistema educacional é meramente política, seguindo as direções com as quais os governantes se alinham (FINARDI; PREBIANCA, 2014). Contudo, Kumaravadivelu (2012) denota a urgência no quesito formação de professores em língua estrangeira, pois não se notou a atualização/adaptação de seus conceitos diante das mudanças dos últimos 50 anos no panorama do novo contexto global (KUMARAVADIVELU, 2012).

Assim, o que presenciamos na maioria dos casos é a desconexão entre o que pregam as IES e suas diretrizes para fomento do processo de internacionalização. Tomando como

exemplos os programas Ciências sem Fronteiras e o IsF, notamos a distinção na forma com as instituições governamentais abordam o tema.

a política de internacionalização concretizada em ações como o Programa Ciência sem Fronteiras²⁰ é limitada e paradoxal, uma vez que pressupõe que o país precisa de profissionais de tecnologia e ciências exatas qualificados internacionalmente [...] ao mesmo tempo em que exclui do programa a área de Letras, responsável, a priori, pela formação dos profissionais capazes de preparar²¹ aqueles outros para a vivência no exterior (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p.138).

Concordamos com o que Finardi e Prebianca (2014) denominam ser o distanciamento entre a teoria e a prática no ensino e aprendizagem de línguas, que, de acordo com as autoras, traz como efeito colateral “a indesejável dissociação dos dois papéis essenciais da língua inglesa, sendo visto ora como formador na educação pública e ora como instrumental no setor privado” (FINARDI; PREBIANCA, 2014, p.134).

Nota-se que o esforço para o envio de integrantes da comunidade acadêmica para o exterior. Por outro lado, observamos que o investimento nas demais ações de internacionalização em casa é inversamente proporcional ao apoio para àqueles que dariam o suporte linguístico necessário para a veiculação da informação dos seus participantes, uma vez que os cursos de Letras e seus participantes foram relegados em detrimento de outros. Logo, esta tese buscou entender como ocorreu o processo de formação de docentes de IFA no PLIU, tendo em vista que o programa, mesmo que não tenha isso como seu principal objetivo, buscou minimizar as deficiências no cenário descrito nessa modalidade. Assim posto, damos sequência na discussão, traçando o histórico do ensino de IFE e IFA e suas principais características.

1.2. Conceitos sobre IFE e IFA

Tratamos dos conceitos acerca do IFE e IFA neste subcapítulo em quatro momentos distintos, sendo eles: o histórico e o surgimento da abordagem para fins específicos, as novas ramificações e as constantes mudanças de perspectiva do IFE; o início, a definição e a teoria sobre o IFA; o IFA como *lingua franca* na academia. Para tanto, pautamos nosso estudo

²⁰ Criado em 2011, o programa Ciência sem Fronteiras fomenta a internacionalização dos estudos científicos brasileiros por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 01/05/2021.

²¹ Denominado inicialmente como O Programa Inglês sem Fronteiras (2012), o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) visou auxiliar estudantes universitários em suas jornadas em programas de mobilidade oferecidos pelo Governo Federal que eram componentes do processo de internacionalização das IES nacionais. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 01/05/2021.

principalmente em Hutchinson e Waters (1987); Jordan (1997); Flowerdew e Peacock (2001); Alexander, Argent e Spencer (2008), Hyland (2009), Ramos (2005, 2012), Johns (2013), De Chazal (2014), Vian Jr (1999; 2015). Iniciamos a discussão com o momento histórico que propiciou o surgimento deste segmento.

1.2.1. O histórico e o surgimento da abordagem para fins específicos, as novas ramificações e as constantes mudanças de perspectiva do IFE

Concomitantemente aos avanços dos estudos da Linguística Aplicada (LA) no período pós Segunda Guerra Mundial, a maneira como a Língua Inglesa (LI) era ensinada para os estrangeiros ganhou novas características. Uma das mudanças no campo pedagógico foi a difusão do Ensino para Fins Específicos (IFE), na metade da década de 1960, que se originou no idioma inglês. O principal intuito do IFE é o ensino e aprendizagem de inglês (segunda língua ou língua estrangeira), para aplicação em um domínio específico, motivado pela necessidade de se comunicar entre os idiomas nas áreas (JOHNS, 2013), a fim de suprir as demandas dos profissionais/aprendizes que necessitavam desenvolver apenas uma habilidade para um fim específico (VIAN JR, 1999). Propelida por tais mudanças e o processo de globalização, a proposta do IFE desenvolveu-se em diversas partes do mundo, fomentada principalmente nos departamentos universitários, apoiados especialmente pelo *British Council* (DE CHAZAL, 2014).

Com a demanda de mão-de-obra estrangeira para a reconstrução da infraestrutura dos países afetados durante a Segunda Guerra Mundial, o inglês foi o idioma utilizado para a comunicação entre os colaboradores, em situações que poderiam conter diversas nacionalidades no mesmo ambiente de trabalho. Outro fator que impulsionou o IFE foi a crise do petróleo durante os anos 1970, já que muitas das negociações envolviam países ocidentais e do Oriente Médio, isto é, compradores e produtores, respectivamente (RAMOS, 2005). Além das demandas pelas mudanças geopolíticas ao final da Segunda Guerra Mundial e as novas direções que a linguística tomou neste período, outro fator crucial para a criação do IFE foi o foco no aprendiz.

Para isso, o inglês ensinado não foi o mais comum até aquele momento, conhecido como Inglês Geral (IG), mas o Inglês para Fins Específicos (IFE), que de acordo com Dudley-Evans e St. John (1998) deve ser pensado em algo contínuo, partindo de temas gerais para os específicos (RAMOS, 2012). Os estudantes possuem necessidades diferentes, interesses por áreas distintas, influenciando diretamente na motivação para aprender a LI, e,

consequentemente, na eficácia do curso (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Incluímos Prabhu (1990) nessa discussão, pois a escolha de uma abordagem, um método de ensino, depende dos interesses daqueles que buscam a aprendizagem (PRABHU, 1990).

Analisar as necessidades dos alunos, pensando no *course design, needs, wants e lacks* frente à situação-alvo de uso da língua, é uma das diferenças entre o IFE e o IG. Segundo Jordan (1997), a análise de necessidades deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento de cursos, materiais didáticos e tudo que está relacionado nessa atividade, pois tal levantamento é o requisito para encontrar os fatos e coletar dados que os professores necessitam para o desenho e planejamento de cursos (JORDAN, 1997). Hutchinson e Waters (1987) discorrem apontando três pontos que podem ser explorados para a realização da avaliação das necessidades:

1- Necessidades da língua-alvo (*Needs*), por exemplo, uma pessoa de negócios que necessita conhecer as características linguísticas e lexicais que estão abarcadas nessa área, como o vocabulário dos catálogos e o discurso utilizado durante conferências de vendas;

2 - Carências (*Lacks*): identificar o que o aluno já sabe, para identificar o que o aluno precisa. Por exemplo, o aluno sabe escrever textos curtos em LI, mas não pode escrever uma redação no mesmo idioma;

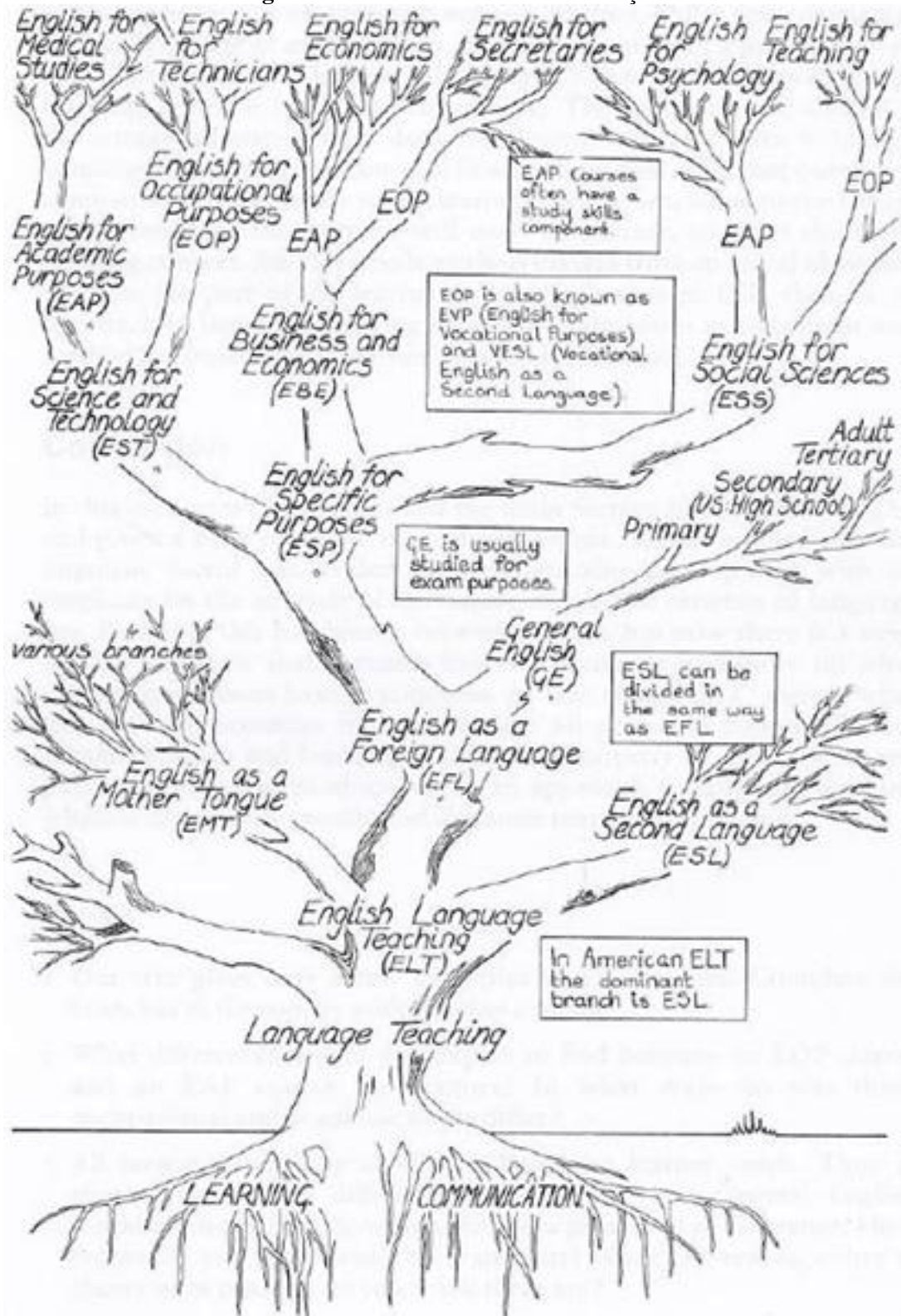
3 - Desejos do aprendiz (*Wants*): é comum que os alunos apontem suas próprias necessidades, mas pode haver um conflito entre o ponto de vista dos organizadores do curso e do aluno, que almeja aprender algo que não é visto como essencial (HUTCHINSON; WATERS, 1987).

Outra questão relevante a ser apontada é que o IFE deve ser visto como uma abordagem processual e não como um produto. É uma abordagem voltada à aprendizagem de línguas, em que o conteúdo e o método baseiam-se nas necessidades dos alunos. Por isso, é importante saber por que o aluno precisa de uma língua estrangeira (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Partimos então para a discussão sobre as diversas ramificações existentes no ensino de LI, culminando no IFE e IFA e suas subáreas.

Conforme foram surgindo necessidades cada vez mais específicas, o IFE foi dividido em diversas outras subáreas. Para ilustrar, tomamos como exemplo a diferença entre um médico praticante e um estudante de medicina (ambos não nativos em LI): o médico utiliza o inglês para consultar os pacientes, fazer perguntas, dar opiniões, pesquisar, estudar, elaborar artigos, portanto, essas são necessidades profissionais; um estudante de medicina que está estudando em LI realiza a leitura de livros e artigos, a escrita de relatórios, trabalhos e provas,

a escuta para ouvir palestras e reuniões em grupo na língua-alvo, ou seja, essas são necessidades acadêmicas (DUDLEY-EVANS, 1997). Ressaltamos que apesar do uso majoritário em contextos de ensino superior de falantes não nativos de inglês, o IFA é utilizado por falantes nativos de LI que fazem leitura de livros acadêmicos e escrevem ensaios ou artigos de pesquisa, fazem apresentações em conferências etc. (CHARLES, 2013). Para ilustrar esse cenário, trazemos, a seguir, a árvore de Hutchinson e Waters (1987, p. 17) que trata do ensino de LI e suas múltiplas derivações. Ressaltamos que a inserção desta imagem nos ajuda a visualizar o desenvolvimento inicial da noção de IFE, acerca das suas ramificações e áreas.

Figura 4 - Ensino de LI e suas ramificações

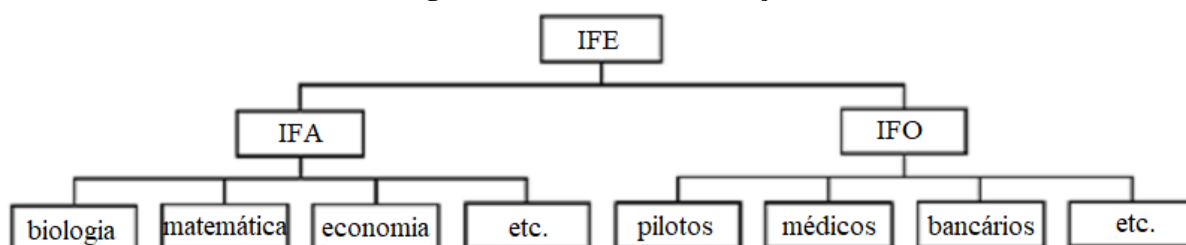


Fonte: Hutchinson e Waters (1987, p.17).

A fim de contextualizar as vertentes do ensino da língua inglesa observados na imagem anterior, iniciamos com a sua descrição apontando para as bases do ensino de inglês,

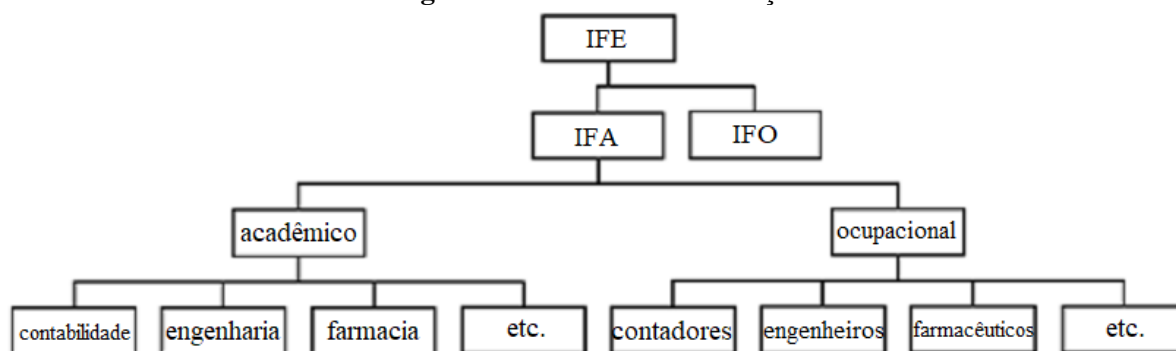
que se pauta no ensino de LI como língua materna, como segunda língua e como língua estrangeira. Este último pode ser dividido em dois grandes eixos: o Inglês Geral; e o inglês para fins específicos, que visa, por exemplo, setores mais especializados, como o inglês para fins acadêmicos (IFA), o inglês para ciência e tecnologia (ICT), e o inglês para fins ocupacionais (IFO). Ao destacarmos o contexto central deste estudo, voltamo-nos para as especificidades do IFA, que originou dois outros subsetores: o Inglês para fins acadêmicos gerais (IFAG) e o Inglês para fins acadêmicos específicos (IFAE) (DE CHAZAL, 2014). Em suma, temos dois sub-ramos principais do IFE: o Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e o Inglês para Fins Ocupacionais (IFO), sendo que cada um deles é então subdividido de acordo com as disciplinas ou ocupações relacionadas (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001, p. 12).

Figura 5 - IFE e suas ramificações



Fonte: Adaptado de Flowerdew e Peacock (2001, p.12).

Como podemos observar na imagem anterior com as duas maiores ramificações do IFE, o IFA abarca, por exemplo, áreas como Inglês para Biologia, Matemática, Economia etc. Por outro lado, o IFO divide-se em Inglês para Pilotos, Médicos, Bancários, etc (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001, p. 12). Contudo, há de se ponderar tal distinção, dado que os estudos preparatórios na academia visam ocupações profissionais futuras, podendo assim serem classificados como IFO, isto é, uma ramificação do IFA, que está representado na imagem a seguir (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001, p. 12).

Figura 6 - IFA e suas ramificações

Fonte: Adaptado de Flowerdew e Peacock (2001, p.12).

Podemos ver que as subdivisões do IFA possuem temáticas de cunho acadêmico e ocupacional dentro de áreas do conhecimento como contabilidade, engenharias em geral, farmacêutica etc.

Deste modo, houve uma expansão das possibilidades de se aprofundar em especialidades e propósitos das mais diversas áreas do conhecimento. A estudiosa Ann Johns (2013) delineou as constantes mudanças de perspectiva do IFE de forma historiográfica em quatro momentos: Os primeiros anos (1962 - 1981), O passado recente (1981 - 1990), A era moderna (1990 - 2011) e O futuro (2011 em diante) (JOHNS, 2013). Após a Segunda Guerra Mundial, o foco do IFE estava voltado para a ciência e tecnologia em contextos acadêmicos, visando características gramaticais entre gêneros (livros didáticos e artigos de periódicos), léxico etc. (JOHNS, 2013). De forma geral, as aplicações e pesquisas não abarcavam o ponto de vista dos alunos ou especialistas. Contudo, é importante ressaltar que os livros de cursos IFE (apoiados pelo *British Council*), eram amplamente difundidos, particularmente no Oriente Médio e na América Latina (JOHNS, 2013).

Em uma segunda etapa, a intenção era ampliar os horizontes do IFE, cujo escopo se limitava ao interesse pelo contexto acadêmico do Inglês para Ciência e Tecnologia (JOHNS, 2013). Temas como a avaliação de necessidades, o núcleo do trabalho do praticante de IFE, o uso das tecnologias disponíveis, as estratégias de aprendizagem, foram desbravados; no entanto, ainda havia certa persistência em manter o foco em questões de cunho gramatical, como nos primeiros anos de IFE (JOHNS, 2013). Nos anos 1990, o foco estava em processos de escrita ou erros dos alunos, quando em meados de 2000 surge o interesse maior sobre outros temas, como a argumentação acadêmica, a análise de texto, o gênero textual, a abordagem intercultural, o Inglês como Língua Franca em ambientes acadêmicos, a pesquisa

de corpus (por exemplo, a Universidade de Michigan, com o corpus de inglês acadêmico falado - MICASE) (JOHNS, 2013).

A autora entende que, de 2011 em diante, o futuro do IFE e suas ramificações amplia seus horizontes para o estudo baseado em corpus, a análise crítica do discurso de os gêneros de poder, a abordagem contextual (etnografia) com um foco crítico, as Multimodalidades e a aprendizagem multimodal, os estudos de identidade (a interculturalidade das identidades dos alunos), e, também, o visual (o uso de imagens como forma de comunicação em ambientes digitais) (JOHNS, 2013). Assim, diante de uma necessidade de se modificar o paradigma do ensino de LI no período pós-guerra, as reflexões e estudos conduziram para a expansão das opções de abordagens no processo de ensino e aprendizagem. Em suma, quanto mais avançamos, mais amplo e variado se torna o campo de estudos e cursos de IFE e suas ramificações. Na sequência, discorreremos sobre a definição do IFA e o início de sua trajetória.

1.2.2. O início, as definições e a teoria acerca do IFA

Podemos definir, de forma breve, o Inglês para Fins Acadêmicos como um caminho dentro do IFE que congrega a pesquisa e o ensino de LI visando contemplar as necessidades de aprendizes para cumprir atividades comunicativas e culturais específicas em contextos acadêmicos de diversas áreas (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). É uma atividade altamente específica que abarca questões geográficas globais, dado a importância da ligação entre a LI e as IES. Para Flowerdew e Peacock (2001), existem quatro grandes campos de IFA em nível global: os principais países anglófonos que recebem um elevado número de estudantes estrangeiros não nativos em LI; os antigos territórios coloniais da Grã-Bretanha, cujos participantes universitários possuem a LI como segundo idioma; demais universitários de países que utilizam a LI como língua estrangeira; e, também, a comunidade acadêmica dos países do antigo bloco soviético que busca a inserção em um contexto globalizado.

Iniciamos a descrição da perspectiva histórica do IFA, abordagem esta que surgiu como ponto de referência de uma parte da comunidade que não tinha interesse em pesquisar ou ensinar outras especificidades que não fossem relacionadas às áreas do contexto acadêmico (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). A história do IFA começou em meados dos anos 1960, impulsionada pelo surgimento do inglês para ciência e tecnologia (ICT), a fim de oferecer uma alternativa ao ensino da língua inglesa com base na leitura de textos literários (BENESCH, 2001). Assim, os cursos voltados para os usos que os alunos fariam da língua em seus estudos e/ou futuros empregos ganharam força, especialmente por incluírem exercícios

de vocabulário e cenários científicos, como laboratórios. Neste primeiro momento, o IFA consistia basicamente de estudos em frequência de itens lexicais e recursos gramaticais em textos científicos (BENESCH, 2001).

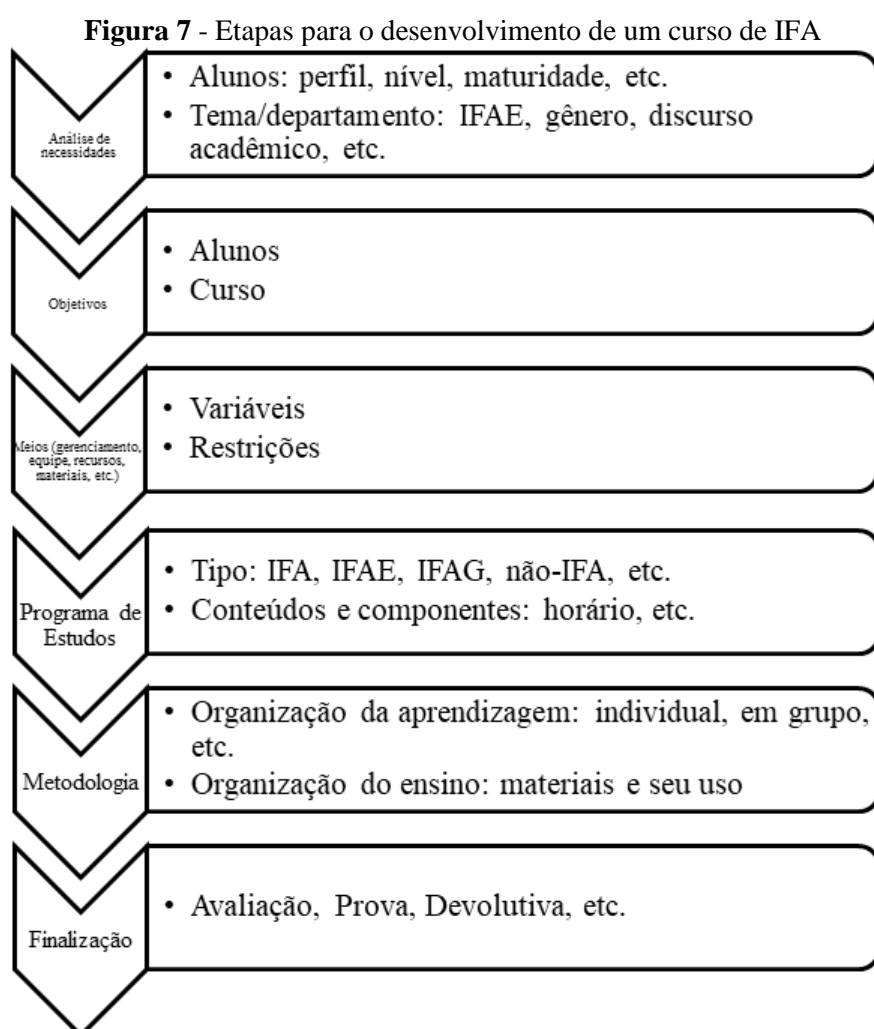
Com o passar dos anos, os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de IFA passaram a se atentar cada vez mais ao design do programa, desenvolvimento de materiais e pedagogias, o que torna a abordagem sensível às complexidades das instituições, ensino, e aprendizagem em contextos locais. Deste modo, o fato de considerar a imprevisibilidade e os múltiplos significados do contexto social tornaram-se elementos opostos aos primeiros anos de IFA, que visavam o ensino de itens lexicais e tipos de textos que os alunos podem encontrar em seus trabalhos ou cursos acadêmicos (BENESCH, 2001). A estudiosa ressalta que elementos da linguística, linguística aplicada, sociolinguística, ensino de línguas comunicativo, teoria da aprendizagem, e estudos de gênero são influências teóricas que compõem a história da evolução do IFA (BENESCH, 2001).

O escopo do IFA contemporâneo contempla diferentes idades e níveis de proficiência na academia, ancorando-se em diversas influências interdisciplinares de seus métodos de pesquisa, teorias e práticas, almejando elucidar questões de estruturas e significados de textos acadêmicos, as demandas desse contexto, em relação às ações comunicativas e as práticas pedagógicas oriundas de tais situações (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002). Para concluirmos este tema, tratamos sobre o principal centro de estudos e apoio à pesquisa sobre IFA. Fundado em 1972 como SELMOUS (*Special English Language Materials for Overseas University Students*), o BALEAP (*British Association of Lecturers in English for Academic Purposes - 1989 e 2010*)²² apoia o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de IFA, com foco no aprimoramento e na qualidade da área, por meio do apoio e desenvolvimento profissional de sua comunidade pautados em cursos, conferências e reuniões, a fim de promover a reflexão entre os pares sobre o uso de testes, materiais para cursos, desenvolvimento de programas de estudos, recrutamento etc. Lembramos a importância do BALEAP nesta abordagem, pois como observado na figura 11, o centro de estudos busca traçar diretrizes sobre o emprego do IFA, a fim de auxiliar aprendizes e professores. Seguimos em nossa discussão, ao aprofundarmos sobre a teoria e os conceitos que ancoram o IFA.

Apesar de ser uma abordagem de ensino de LI específica, o IFE não é suficiente para suprir as demandas acadêmicas de determinados cursos. Para tanto, foi preciso criar uma

²² Informações gerais sobre o BALEAP. Disponível em: <https://www.baleap.org/about-baleap/about-us>

ramificação dessa abordagem, resultando no IFA. Assim como qualquer outro ramo originado pelo IFE, o IFA possui características básicas estruturais, que norteiam essa vertente de ensino e propiciam aos alunos, empresas privadas, instituições de ensino ou organizações governamentais o resultado que lhes interessa. As características são as seguintes (JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001): as necessidades do aluno/instituição são o foco do curso, ou seja, quem precisa? O que precisa? Para que precisa?; rapidez e efetividade para realização do curso; utilização de assuntos relevantes para os alunos; relação custo-benefício maior que o IG. Segundo Jordan (1997), estes elementos são fundamentais para a elaboração de programas de cursos de IFA. O autor apresenta uma ideia do que podemos considerar os passos para o desenvolvimento de um curso de IFA prototípico (JORDAN, 1997, p.57).



Fonte: Adaptado de Jordan (1997, p. 57).

O início da elaboração de um plano de estudos para a formação de um curso de IFA se dá primeiramente pela análise das necessidades e indicações de dificuldades dos alunos, levando em consideração o perfil, nível do curso, o tema, a área etc. Passamos para a etapa seguinte, descrevendo os objetivos dos alunos, e os que justificam a composição do curso. Há de se pensar também nos meios envolvidos, como a equipe, os materiais, e recursos, considerando as suas variáveis e limitações. Assim, podemos elaborar o plano de curso, com seus conteúdos e componentes, delimitando a abordagem, as habilidades, o cronograma etc. Com tudo planejado, partimos para a reflexão acerca da metodologia, ou seja, a organização do ensino e aprendizagem dos alunos, avaliando os tipos de atividades e materiais a serem empregados. Para concluir, é necessário pensar no encerramento do curso, a avaliação do conteúdo abordado, a avaliação do curso em si, além da devolutiva (por parte dos aprendizes) sobre todos os aspectos que envolvem o curso. Estendemos nossa discussão sobre o tema ao descrever, de forma breve, alguns tipos de instruções empregadas em planos de cursos de IFA.

De acordo com Brinton et al. (1989 apud FLOWERDEW; PEACOCK, 2001), podemos identificar três tipos de instrução baseada em conteúdo. A instrução baseada em tema (*Theme-Based*) é organizada pelo professor em um conjunto de tópicos selecionados, cujo foco é o desenvolvimento acadêmico. A instrução protegida (*Sheltered*) possui cursos ministrados por especialistas (ex: curso com foco na escrita acadêmica) em faculdades e universidades, em que o conteúdo é ajustado e simplificado de acordo com as necessidades dos aprendizes. No ensino adjunto, os estudantes participam de seus cursos de ensino superior, bem como cursos de idioma, a fim de receber ajuda extra e suporte na LI.

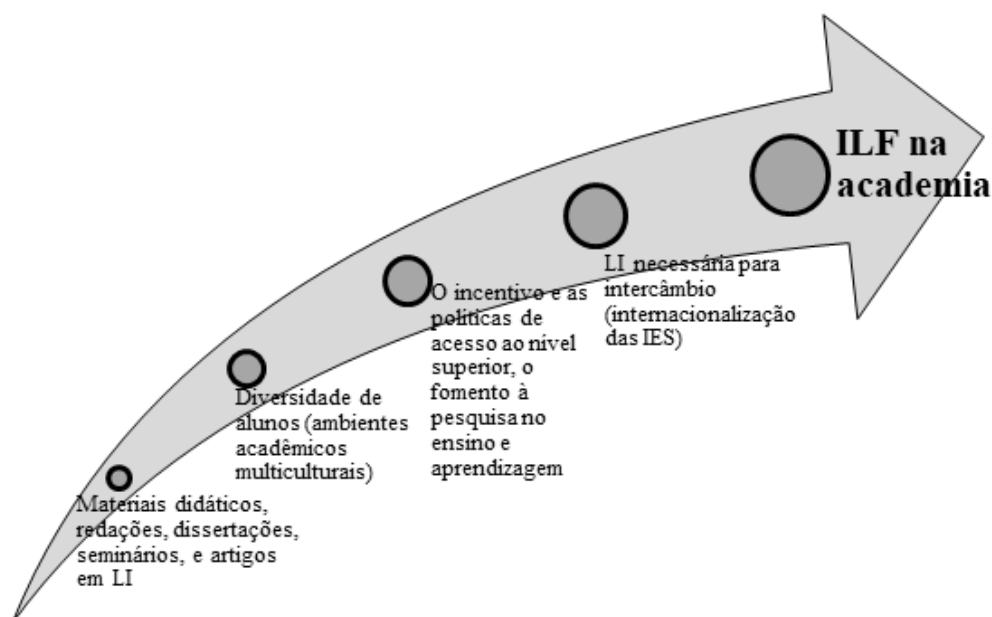
Portanto, o conceito embasar a aprendizagem tendo o aluno como elemento central do curso ampliou ainda mais as possibilidades no âmbito do IFE, culminando com o surgimento do IFA. As especificidades acadêmicas englobam as atividades que os integrantes de sua comunidade realizam, como a leitura e produção de textos, artigos, participação em eventos universitários etc. Esta tese lança um olhar investigativo sobre a perspectiva da instrução baseada em tema (*Theme-Based*), uma vez que o PLIU oferta cursos de IFA objetivando atender a sua comunidade. Na sequência, tratamos sobre a importância do IFA, considerando que o inglês é a *lingua franca* no contexto acadêmico.

1.2.3. O IFA como *lingua franca* na academia

O inglês é a língua de comunicação da informação científica em muitos domínios, contribuindo para o crescimento do campo do Inglês para Fins Acadêmicos / Específicos. Iniciamos a nossa discussão sobre a importância da LI com a afirmação de Nickerson (2013), pois a autora entende que o IFE deve a sua existência e prestígio ao sucesso do Inglês como *lingua franca* (ILF). Como uma ramificação do IFE, o IFA também se beneficia da proeminência do ILF. O IFA, que é altamente específico (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008), ganha destaque no contexto acadêmico justamente pela força da LI como *lingua franca* para o trânsito das informações neste meio. Deste modo, os estudantes universitários de diversos países buscam compreender a LI a fim de realizar o aprendizado de suas áreas, tendo acesso aos livros, palestras, grupos de estudo etc. (HYLAND; HAMP-LYONS, 2002).

No entanto, não há uniformidade temática na abordagem IFA, ou seja, apesar dos propósitos acadêmicos coincidirem, há diferenças quanto aos temas das diversas comunidades acadêmicas. Por exemplo, estudos na área de Exatas, como Engenharia, comparados aos de História, na área de Humanas, divergem radicalmente tanto em forma quanto conteúdo (ALEXANDER; ARGENT; SPENCER, 2008). Deste modo, podemos descrever, conforme destaca Bjorkman (2011), dois tipos de alunos de IFA: 1) alunos estrangeiros que estudam em países de língua inglesa (ex: Chineses que estudam no Reino Unido) que necessitem fazer o bom uso das habilidades receptivas e produtivas em inglês, uma vez que precisam empregá-las em contextos escritos e falados diariamente; 2) alunos estrangeiros estudando em inglês fora de países onde se fala a LI (ex: Suecos estudando LI na Suécia) que busquem entender a literatura de suas áreas, com foco nas habilidades que precisam usar em LI, por exemplo, para ler e escrever (BJORKMAN, 2011). Para ilustrar esse cenário, elaboramos, na sequência, uma lista de elementos que fomentam a LI e, por conseguinte, o IFA, como *lingua franca* no meio acadêmico.

Figura 8 - Elementos que tornam a LI (e o IFA) como *lingua franca* no meio acadêmico



Fonte: Elaboração própria.

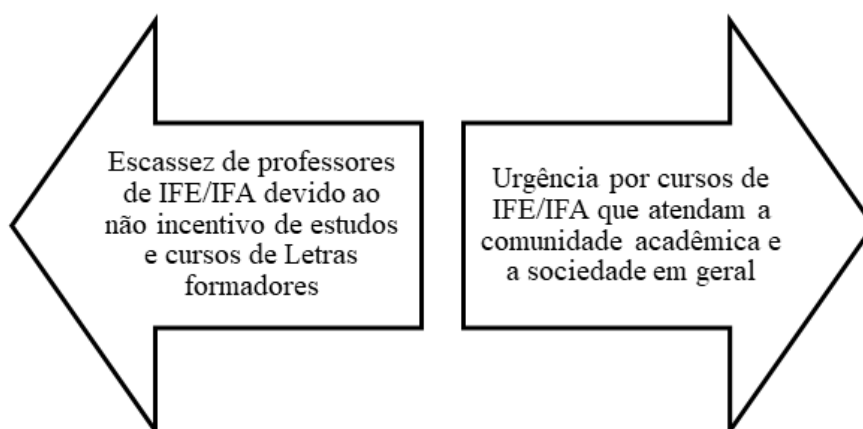
Corroborando a relevância do IFA no ensino superior, Hyland (2009) destaca o uso da língua no ambiente acadêmico, uma vez que os materiais didáticos, redações, dissertações, seminários e artigos são a base da educação e da criação do conhecimento nessa vertente. Propelido pelo aumento da diversidade de alunos, o incentivo e as políticas de acesso ao nível superior, o fomento de organizações no que tange à pesquisa no ensino e aprendizagem, e, a necessidade do inglês para intercâmbio (como consequência da internacionalização das IES), observamos o crescimento do IFA (HYLAND, 2009). Tais informações são sustentadas por números de pesquisas que indicam tendências para o ano de 2050: estima-se que 50% da população mundial falará LI; e 68% da produção acadêmica mundial será feita em língua inglesa (HYLAND, 2009). No Brasil, de acordo com uma pesquisa realizada em 2013²³, apenas 5,1% dos entrevistados (com 16 anos ou mais) indicou ter algum conhecimento em LI.

Contudo, cabe uma reflexão sobre o processo de formação de professores para atuação em contextos específicos e acadêmicos. Por exemplo, sabemos que não há formalização de conhecimentos nem o devido preparo pedagógico, teórico e metodológico em cursos de Letras. Assim, torna-se comum ver a formação de professores em ensino de línguas para fins específicos embasada na prática, ou seja, um professor com formação em IG que ministra

²³ Dados sobre o conhecimento da língua inglesa no Brasil - Pesquisa Data Popular. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 15/11/2021.

aulas de IFE/IFA. Consequentemente, não há muitos trabalhos que tratam sobre a formação de professores de línguas para fins específicos em cursos de Letras (VIAN JR., 2015), afirmação essa reforçada pelos dados identificados e descritos na motivação desta pesquisa. Elaboramos, a seguir, uma imagem que ilustra o atual cenário do ensino e aprendizagem de IFE/IFA.

Figura 9 - Oposição entre a oferta e a procura por docentes de IFA



Fonte: Elaboração própria.

Deste modo, entendemos que há, de fato, a divergência de duas perspectivas: a falta de professores de IFE/IFA com formação em LI que contemple tais abordagens (indo além da perspectiva do IG); e, também, a necessidade de suprir as demandas da comunidade acadêmica, bem como da sociedade em geral, quanto ao acesso aos cursos de inglês para fins acadêmicos ou específicos. Logo, faz-se necessário fomentar iniciativas que busquem minimizar as causas de tais problemas, por exemplo, as parcerias público-privadas que incentivam o desenvolvimento de programas que abarquem cursos dessas abordagens.

Contudo, ressaltamos a importância de se discutir o impacto²⁴ do IsF neste cenário, pois durante os anos do programa, especificamente entre 2014 e 2018 para a LI, 1.140 professores participaram do programa e, consequentemente, muitos acabaram sendo formados em IFA. Por fim, fazemos o encerramento desta subseção, apontando para os principais conceitos que norteiam este estudo. Diante desse panorama, há de se pensar na formação de

²⁴Dados sobre o IsF. Disponível em: <https://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>. Acesso em: 04/01/2022.

professores de IFE/IFA, sobretudo, a formação com o viés reflexivo, que abordamos na seção seguinte.

1.3. Formação Reflexiva de Professores

Para tratar da formação reflexiva de professores de línguas na atualidade, pautaremos a discussão desta pesquisa em Wallace (1991), Almeida Filho (2004; 2006), Bailey (2006), Zeichner (2008), Alarcão (2009), Chimentao (2009), Kumaravadivelu (2012), Vieira-Abrahão (2012), Kaneko Marques (2015), Cristovão e Beato-Canato (2016), Luz (2016), Miho (2016), Nguyen (2016), Vilaça (2017), Mattos (2018), Mattos e Caetano (2018), Ramírez, Ramírez e Bustamante (2019) e, também, Kawachi-Furlan e Lacerda (2020).

A organização da discussão aborda alguns outros temas que consideramos vitais para o trabalho, como a definição do profissional educador e a dicotomia entre a teoria e a prática; o conceito de formação reflexiva; as competências, os requisitos para atuação profissional de professores de LI, o Pós-método e o empoderamento; a formação de professores para Fins específicos e Acadêmicos. Nesta esteira, trazemos inicialmente um excerto que resume a importância desta seção:

O formar-se para aprender mais e melhor é uma perspectiva que também precisa ser examinada com renovado interesse. É preciso, portanto, compreender como ocorre o aprender e como se pode formar o aprendente para responder melhor à natureza potencialmente adquiridora que trazem os aprendizes e ao trabalho viabilizador/facilitador/impulsionador dos professores (ALMEIDA FILHO, 2004, p.3).

Considerando a perspectiva profissional do professor de línguas, utilizamos as ideias de Almeida Filho (2004) e Kaneko Marques (2015) para descrever brevemente os elementos que estão no escopo da profissão no Brasil. Os cursos de Letras, formalizados desde os anos 1930, duram em média de 4 a 5 anos, ofertando normalmente a formação em língua materna (L1 - Língua Portuguesa) e, também, língua estrangeira (LE) (Almeida Filho, 2004). Contudo, uma situação paradoxal é tomada como corriqueira, pois os objetivos alcançados pelos graduados em Letras nem sempre atendem às demandas da sociedade, sejam elas relativas ao ensino regular, uma vez que os cursos não aprofundam as questões sobre o ensino de LI no nível infantil e Fundamental I; ou também, as demandas contemporâneas, como as finalidades específicas e acadêmicas de LI. A seguir, apresentamos as etapas para a concretização da formação do profissional docente:

O primeiro [passo] é que para se credenciar como profissional o professor tem de satisfazer requisitos ou exigências formais: o diploma, a licenciatura, o grau colado. O segundo [passo] é menos palpável. Trata-se de atender expectativas sobre ser profissional que a própria corporação e o público se incumbem de projetar (ALMEIDA FILHO, 2004, p.3).

Isso decorre do processo de formação na maioria dos cursos de Letras no Brasil, pois o foco das IES é a preparação profissional dos licenciados para a atuação no ensino Fundamental e Médio. Kaneko Marques (2015) menciona que as observações das aulas (que compõem parte das 400 horas de prática de ensino) são, normalmente, realizadas em escolas públicas de ensino fundamental e médio ao final dos cursos de Letras (KANEKO MARQUES, 2015). Entendemos que este deve ser o foco principal no processo de formação de professores, por conta da demanda de nossa sociedade; contudo, acreditamos que haja espaço para a inclusão de outras perspectivas que concernem o ensino de LI.

Assim, uma das formas de se amenizar essa problemática dos cursos de Letras é o “contato simultâneo com a ciência relevante produzida na área cerne” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.6). Em outras palavras, é preciso buscar o equilíbrio entre o conteúdo teórico aportado pelos cursos formadores e a aplicação da prática docente. Para tanto, se faz necessário o contato com as demais atividades acadêmicas, objetivando a formação continuada dos professores (ALMEIDA FILHO, 2006), por exemplo, os cursos de extensão e programas como o PLIU que propiciam aos professores em formação a possibilidade de praticar a teoria oriunda dos cursos de Letras.

Não obstante, é preciso considerar situações que extrapolam as questões comumente vivenciadas no processo de formação de professores. Miho (2016) sustenta que o processo de formação de docentes de LI necessita ser repensado, tomando como base os contextos sociais, políticos e econômicos que interferem em sua prática profissional. Basicamente, esse é o cenário que, de certo modo, observamos no contexto investigado, isto é, na grade curricular obrigatória que compõe o processo de formação de professores no curso de Letras na UNESP. Contudo, tais questões não são exclusivas ao nosso contexto. Assim posto, refletimos, de maneira global, sobre o docente profissional de línguas e seu processo de formação.

1.3.1. A definição do profissional educador e a dicotomia entre a teoria e a prática

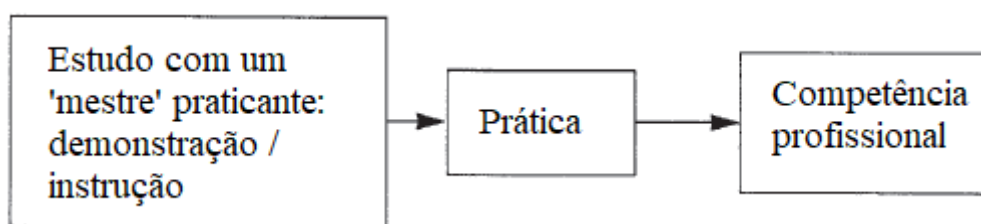
Começamos nossa discussão sobre a definição do profissional educador e a dicotomia entre teoria e prática com base nos trabalhos de Wallace (1991), Kumaravadivelu (2012) e

Vieira-Abrahão (2012). Para Wallace (1991), o termo “profissional” remete aos que possuem uma ocupação por conta de um longo e rigoroso estudo acadêmico e dedicação pessoal, difícil de conquistar e, também, prestigioso por ser benéfico aos cidadãos. Para o autor, aquele que possui uma base de conhecimento científico após um período de estudo rigoroso (formalmente avaliado), com senso de serviço público, com elevados padrões de conduta profissional e, também, possui a capacidade de executar de modo competente tarefas úteis para sociedade que são específicas e complexas, tem, portanto, as qualidades esperadas de um profissional.

Wallace (1991) nos faz pensar na dicotomia entre a teoria e a prática, presente não só na formação de educadores, mas em praticamente todas as profissões (WALLACE, 1991). No caso dos professores de línguas em processo de formação, assim como os formadores de professores de línguas, ambos sentem que o desenvolvimento de seus conhecimentos é de sua responsabilidade (WALLACE, 1991). O autor destaca o desenvolvimento histórico de três grandes modelos de educação profissional: 1. O modelo artesanal; 2. O modelo de ciência aplicada; 3. O modelo reflexivo.

No modelo artesanal, o conhecimento da profissão advém de um praticante experiente, um especialista que guia o jovem aprendiz, que imita as técnicas do especialista. Assim, a experiência é transmitida consecutivamente dos mais experientes para os mais jovens, que pode ser representado como no modelo a seguir, proposto por Wallace (1991, p.6).

Figura 10 - Estrutura do modelo artesanal de formação docente



Fonte: Adaptado de Wallace (1991, p.6).

De acordo com Stones e Morris (1972 apud WALLACE, 1991), a “prática” era tradicionalmente a forma de se ensinar organizada até o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, tendo o professor/mestre demonstrando como fazer e os alunos o imitando, algo similar às técnicas aplicadas com trabalhadores em uma linha de produção. A ideia é muito conservadora, e, assim, não combina com o ritmo acelerado das inovações que testemunhamos atualmente. Diante dos pressupostos apresentados por Wallace (1991), podemos traçar um paralelo com as ideias de Vieira-Abrahão (2012) sobre a formação de

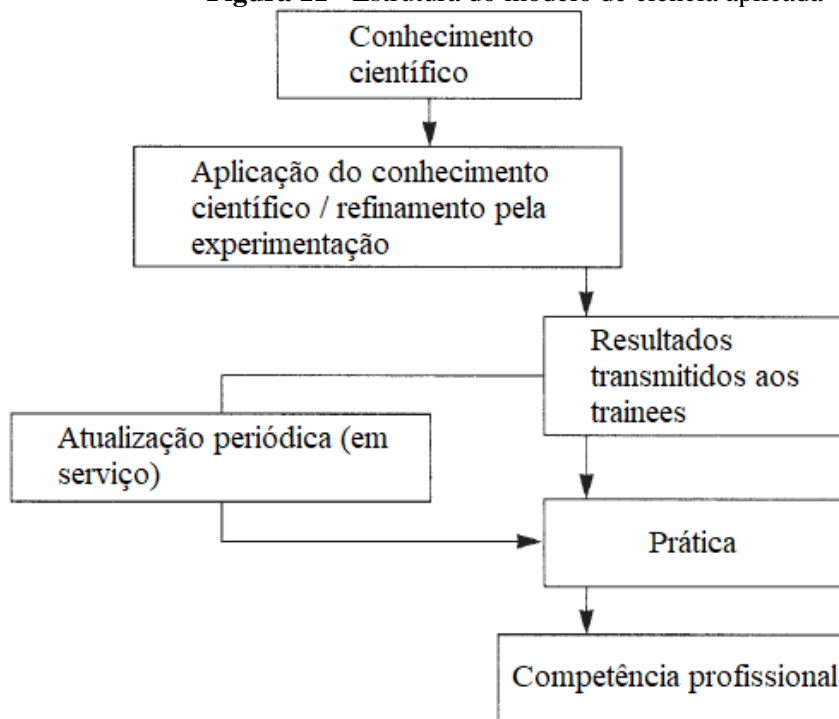
professores de línguas. Para a autora, a perspectiva positivista aponta a realidade como exterior ao indivíduo, assumindo a existência de verdades universais oriundas de teorias de pesquisas no ramo, cujo objetivo é tornar eficaz o futuro docente, a fim de maximizar a aprendizagem de seus alunos. A estudiosa dá exemplos de situações que perpetuam esse viés, como o treinamento de técnicas específicas, que de forma behaviorista, visa à formação de hábitos, o condicionamento por meio da repetição (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Essa visão formadora centrada em um modelo tido como exemplar testado e aprovado por especialistas prestigiados, com a ideia de se passar o conhecimento de profissionais mais experientes para os aprendizes, coincide com o modelo artesanal descrito por Wallace (1991).

Kumaravadivelu (2012) aponta para outra forma de se compreender esse processo de ensino e formação de professores que dissocia a teoria da prática. O autor as denomina Abordagens de Transmissão, em que se transmite um conjunto de conhecimentos pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados (KUMARAVADIVELU, 2012). Elaboramos, na sequência, alguns exemplos que elucidam as ideias do autor. A apresentação do conhecimento pré-determinado (ex: saber questões gramaticais em LI, pré-selecionados como, por exemplo, os principais tempos verbais) e pré-sequenciados (ex: seguir uma determinada sequência apresentada em livros de gramática) se daria em situações que se assemelham à ideia de treinamento do futuro professor, ou seja, por meio de demonstrações e repetições. Elas são vistas de forma negativa, já que limitam o papel dos formadores de professores; envolvem uma relação de mestre-aluno, esperando que pupilos adquiram os conhecimentos e habilidades pedagógicas de seus formadores, para então replicar em salas de aula; não costumam capacitar e/ou incentivar os professores a construir suas concepções de ensino; dependem de conhecimentos profissionais produzidos externamente e gerados por especialistas para influenciar o comportamento do professor; criam uma dicotomia debilitante entre o especialista (produtor de conhecimento) e o professor (consumidor de conhecimento) (KUMARAVADIVELU, 2012). Na sequência, apresentamos o modelo de ciência aplicada, considerado como tradicional e perene em programas de treinamento ou educação para as profissões de diversas áreas (WALLACE, 1991).

O modelo de ciência aplicada obteve seu prestígio por conta do sucesso da ciência empírica entre os séculos XIX e XX, tendo como ponto central o conhecimento prático relacionado aos meios e objetivos mais apropriados e a prática da profissão um elemento instrumental em sua natureza (WALLACE, 1991). Com destaque para questões empíricas, as abordagens “não científicas e místicas” da formação de professores são rejeitadas, uma vez que para os estudiosos que compartilham essa perspectiva, os problemas de ensino podem ser

solucionados com o uso da ciência (STONES; MORRIS, 1972, apud WALLACE, 1991), ou seja, o processo de formação docente embasado em investigações acadêmicas que tratem do tema. Nesse panorama, foi preciso rever os conceitos sobre a condução dos cursos de professores de línguas. Logo, nos anos 1980, o nome “treinamento” foi substituído por formação, que visava ponderar as técnicas mecânicas de treinamentos para docentes de LI com as estratégias de desenvolvimento pessoal do docente (LARSEN-FREEMAN, 1983 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Partindo para a perspectiva cognitivista, com vistas ao modo de aprendizagem, o participante torna-se ativo no processo por meio de estratégias mentais que congregam a realidade vivenciada e o seu conhecimento teórico. Nota-se a construção de significados advindos de sua compreensão e experiência, mas há uma questão relevante para refletirmos: o contexto (e seus componentes físicos e sociais) deve ser também considerado, não apenas as experiências e reflexões isoladas do futuro professor (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Wallace (1991) esquematiza o modelo de ciência aplicada da educação profissional de forma unilateral, em que as descobertas do conhecimento científico e da experimentação são transmitidas ao aprendiz por profissionais experientes. Ao colocar em prática as conclusões dessas descobertas científicas, faz-se necessário, por parte dos pupilos que falharem, avaliar as razões de possíveis erros.

Figura 11 - Estrutura do modelo de ciência aplicada

Fonte: Adaptado de Wallace (1991, p.9).

O aprendiz conjuga o seu conhecimento teórico com suas experiências vivenciadas e, posteriormente, busca reavaliar as situações para identificar se houve alguma falha neste processo, sem levar em consideração elementos extras que não compuseram o seu processo de formação. Contudo, Wallace (1991) pondera sobre o processo, pois ao passo que se desenvolvem, os que outrora eram aprendizes, tornam-se especialistas, que na área educacional, tendem a se distanciar do ambiente de trabalho do dia a dia. Em outras profissões, a relação atividade acadêmica e a execução diária ocorrem concomitantemente, por exemplo, na área médica, em que os envolvidos costumam procurar uns aos outros para atualização profissional (WALLACE, 1991).

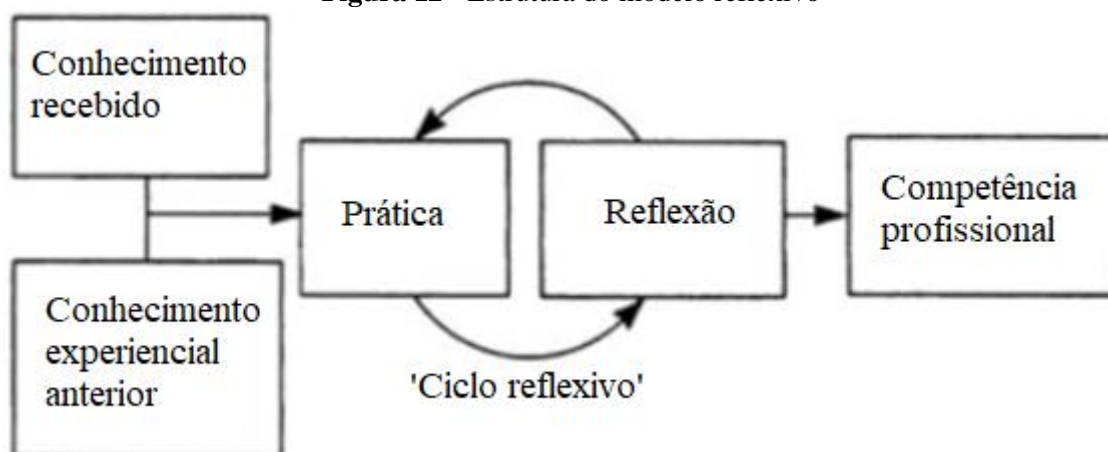
Com o passar do tempo, as teorias se modificaram, como forma de responder aos dois preceitos descritos anteriormente. Deste modo, a pesquisa interpretativista, cujo elemento central é o conhecimento construído socialmente de práticas sociais, acaba sendo utilizado na formação de professores, o seu fazer, interpretar, compreender práticas e dilemas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Assim posto, faz-se necessário considerar as experiências prévias, as interpretações das atividades, os contextos em que os aprendizes trabalham, para então identificar o quê, como e porquê os futuros docentes tomaram tais atitudes (JOHNSON, 2009b apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2012).

Para Schön (1983), é papel da comunidade acadêmica elaborar uma teoria fundamental útil para profissionais e técnicos aplicarem, pois, ao pensar na formação de professores, a maioria dos que saem da sala de aula tendem a não retornar aos estudos de formação contínua, assim como muitos Departamentos de Educação das IES ficam distantes das escolas de ensino regular. Isso se justifica, pois há professores que não possuem acesso ou costume de lidar com artigos de pesquisa técnicos, resultantes de um desprezo e antipatia de ambos os lados, uma vez que os pesquisadores podem desconsiderar os docentes "que não leem"; em contrapartida, existe a antipatia por pesquisadores que se exilaram em suas pesquisas, evitando a sala de aula (WALLACE, 1991). Tratamos, a seguir, do modelo reflexivo.

Podemos distinguir o conhecimento profissional de duas maneiras: a primeira consiste em fatos, dados e teorias sobre uma determinada pesquisa, permitindo que professores de línguas se tornem familiarizados com os tópicos que concernem a ciência da linguística, como também a ciência da avaliação do conteúdo empregado (SCHÖN, 1983). Wallace (1991) define a segunda maneira de se adquirir conhecimento profissional como “conhecimento recebido”, pois o pupilo recebe as informações em treinamento, não na prática (WALLACE, 1991). Contudo, é mister descrever um outro conceito, denominado por Wallace (1991) de “conhecimento empírico”. O autor enveredou-se pelas ideias de Schön (1983), que define o “conhecimento empírico” em duas formas: o “saber na prática”, ou seja, o conhecimento por situações vivenciadas, mas que despertam o sentimento pela busca de regras e validações científicas; a “reflexão”, isto é, refletir sobre tais sentimentos, podendo levar ao desenvolvimento consciente ou o conhecimento-ação, em que o profissional reflita sobre suas ações, as que funcionam ou não, segundo suas experiências (WALLACE, 1991).

Pensando na área educacional, Wallace (1991, p.15) assevera sobre a educação profissional estruturada em um curso de formação de professores, resumida na imagem a seguir (Percurso de formação reflexiva de professores).

Figura 12 - Estrutura do modelo reflexivo



Fonte: Adaptado de Wallace (1991, p.15).

Assim, com base na figura anterior, há de se considerar:

- O conhecimento recebido: o pupilo desenvolve seu conhecimento sobre o vocabulário, os conceitos, as descobertas, as teorias e as habilidades relacionadas à profissão. Deste modo, um professor de LI qualificado deve falar o idioma com fluência considerável, dentre outras habilidades concernentes ao posto.
- O Conhecimento empírico: a aprendizagem se dá pela prática (ou pela observação da prática), que oportuniza a reflexão desse “conhecimento em ação”.

Dessa maneira, a soma do conhecimento teórico recebido e do conhecimento empírico adquirido são reavaliados e refletidos em um ciclo reflexivo que se repete de forma intermitente. Para corroborar com nossa afirmação, trazemos Kawachi-Furlan e Lacerda (2020, p.547), que afirmam que “é preciso que haja um equilíbrio entre os conteúdos, as práticas e as formas de produção do conhecimento”, dado que a formação docente nos cursos de Letras em geral trata de métodos e modelos tradicionais com o professor no centro da aprendizagem, detentor do conhecimento (FERRAZ, 2018 apud KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020).

Portanto, há de se pensar em uma formação de professores que congrege elementos teóricos, práticos e sociais, fazendo com que o futuro docente reconstrua suas práticas a partir de reflexões advindas de experiências, pautando-se também em conceitos teóricos que possam balizar suas ações. Partindo desse pressuposto, Nguyen (2016) reitera que a visão construtivista modifica o panorama metodológico na pesquisa sobre formação de professores de LE, deixando de serem estudos de cunho descritivo-observacionais, para tornarem-se delineamentos e explanações das jornadas de professores em sala. Assim, o contexto e as

questões pessoais das práticas de professores definem como eles realizam seu trabalho e, conseqüentemente, como podemos entender suas práticas (NGUYEN, 2016). No entanto, há limitações na literatura sobre formação de professores de um modo geral, mas principalmente, a falta de uma teoria coerente e compartilhada da formação de professores, tomando como exemplo, essa nova perspectiva que busca entender o funcionamento de suas ações e atitudes quando executadas empiricamente (NGUYEN, 2016).

Uma das propostas de Ramírez, Ramírez e Bustamante (2019) para sanar tais problemas é a implementação de pesquisas que fomentem a oportunidade de aprender sobre a realidade da sala de aula, contrastando as teorias aprendidas através de sua prática pedagógica. De acordo com os autores, o objetivo é que o futuro docente tenha autonomia, sendo consciente sobre o constante processo de aprendizado que o conduz a elaborar teorias oriundas de situações vivenciadas. Deste modo, entende-se que a escola não é o único local de aprendizagem de alunos e professores em formação, ou seja, a escola deve se adaptar aos requisitos do contexto global (RAMÍREZ; RAMÍREZ; BUSTAMANTE, 2019).

Para concluir, Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) acreditam ser importante atualizar os paradigmas na educação, contrapondo ensino tradicional conteudista. Estamos de acordo com os autores, já que o ideal seria termos um conceito de formação crítica para pensar em práticas que retratem a atualidade, embasando-se na criticidade e no contexto empregado (KAWACHI-FURLAN; LACERDA, 2020).

Vimos que o docente profissional é assim definido após a realização de um treinamento formal, que envolve conhecimento teórico e prático. Historicamente, o processo evoluiu, iniciando pelo modelo artesanal (a repetição pelo exemplo do mestre), passando pelo modelo de ciência aplicada (analisando possíveis falhas por meio do conhecimento teórico), culminando, por fim, no modelo reflexivo (o modelo que ancora esta tese), que propõe a junção entre o conhecimento prévio do docente, somado ao seu conhecimento teórico, que o permitirá realizar o ciclo reflexivo, ou seja, a reflexão sobre a prática das ações em sua jornada docente. Continuamos o debate sobre a formação de professores, com vistas à formação reflexiva.

1.3.2. O conceito de formação reflexiva

Para dar sequência a discussão acerca do conceito sobre reflexão do professor de línguas, pautamo-nos em Almeida Filho (2004; 2006), Zeichner (2008), Kaneko Marques (2015), Mattos e Caetano (2018), e Ramírez, Ramírez e Bustamante (2019).

O conceito de formação reflexiva é “baseado num pensar criterioso e sistemático sobre o ensinar e aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.9). A partir desse pressuposto, Almeida Filho (2006) avança em suas definições, destacando que a reflexão conduz possíveis modificações e aprimoramentos dos envolvidos no processo de aquisição de LE (ALMEIDA FILHO, 2006). O autor também pontua os responsáveis envolvidos, como os professores, as instituições e os formadores, tendo em mente que as experiências e reflexões nos cursos e na vida dos profissionais são elementos agregadores em sua experiência como educadores (ALMEIDA FILHO, 2006). Mattos e Caetano (2018) entendem que a reflexão que engloba professores (contextos em serviço) e alunos (contextos pré-serviço) pode ser benéfica para elucidar a formação de nossas identidades profissionais, permitindo a construção e reconstrução dos envolvidos por meio de histórias e memórias profissionais (os estudos narrativos) (MATTOS; CAETANO, 2018).

Ao aludir especificamente sobre o Brasil, Mattos e Caetano (2018) destacam o crescimento do interesse sobre o desenvolvimento reflexivo de professores de línguas estrangeiras no início dos anos 1990. Para Mattos (2018), o intuito da perspectiva reflexiva era congrega pesquisadores e professores na compreensão dos contextos de ensino e práticas pedagógicas, tornando as atitudes e ações dos professores desmecanizadas (MATTOS, 2018). A autora ressaltou ser comum a utilização de gravações de dados em sala de aula, como filmagens, diários reflexivos dos professores, diários de campo dos pesquisadores para sessões reflexivas ou entrevistas retrospectivas sobre a aula, com o objetivo de discutir sobre problemas, tensões, conflitos e ideias para os professores (MATTOS, 2018).

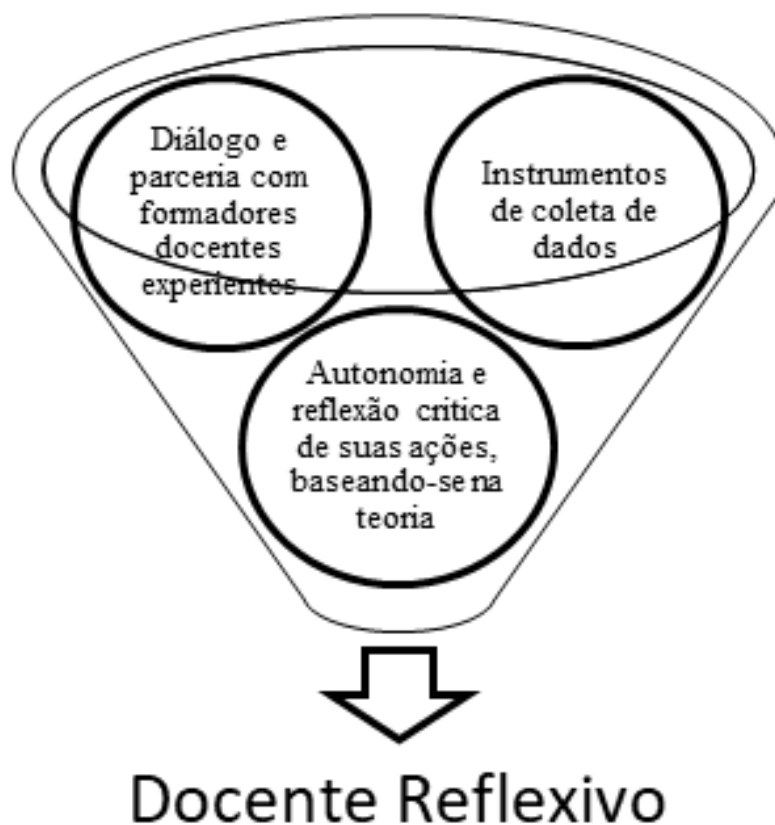
Almeida Filho (2004) assevera que apesar da importância da reflexão dos futuros professores, a ação deve ser realizada sob a orientação de formadores por meio do “diálogo iluminado por teorizações relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva” (ALMEIDA FILHO, 2004, p.6). Zeichner (2008) discute a questão da reflexão na formação docente e os empecilhos para o aprimoramento profissional de professores. O autor entende que este movimento (a reflexão do professor) acontece em parceria com outros membros do contexto educacional, pois:

o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Além disso, o autor aponta para a perspectiva do professor, que deve refletir sobre o seu próprio método de ensino e sua experiência, uma vez que “o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p. 539). Zeichner (2008) destaca quatro elementos que deterioram o caminho para a reflexão na formação docente, sendo eles: a falta de fomento para que os docentes julguem quais práticas condizem melhor com suas respectivas realidades; o uso de técnicas e métodos (como abordagens e metodologias impostas por escolas e centros de línguas) em detrimento aos propósitos de seus devidos usos; a desconsideração do contexto social e institucional onde ocorre o curso e a reflexão do professor que o ministra; e a ênfase na reflexão individual, sem o apoio de outros profissionais mais experientes.

Em suma, podemos vislumbrar a independência e progresso dos educadores de LE por meio do suporte teórico oferecido por formadores e supervisores, somados às atitudes reflexivas dos professores em formação inicial ou contínua sobre as suas práticas profissionais. Acreditamos que tais ações possam auxiliar na formação docente reflexiva, pois assim o processo obteria o suporte teórico dos cursos de Letras, além das orientações práticas e didáticas de professores experientes. Ramírez, Ramírez e Bustamante (2019) apontam que a autonomia do futuro professor é resultado de um processo crítico de reflexão de suas descobertas que decorrem de sua prática de ensino, ancorado em embasamento teórico suficiente para fazer suas próprias acepções acerca das situações vivenciadas (RAMÍREZ; RAMÍREZ; BUSTAMANTE, 2019). Para ilustrar a autonomia dos docentes, resumimos, a seguir, os elementos que corroboram para este objetivo:

Figura 13 - Processo de formação de professores reflexivos



Fonte: Elaboração própria.

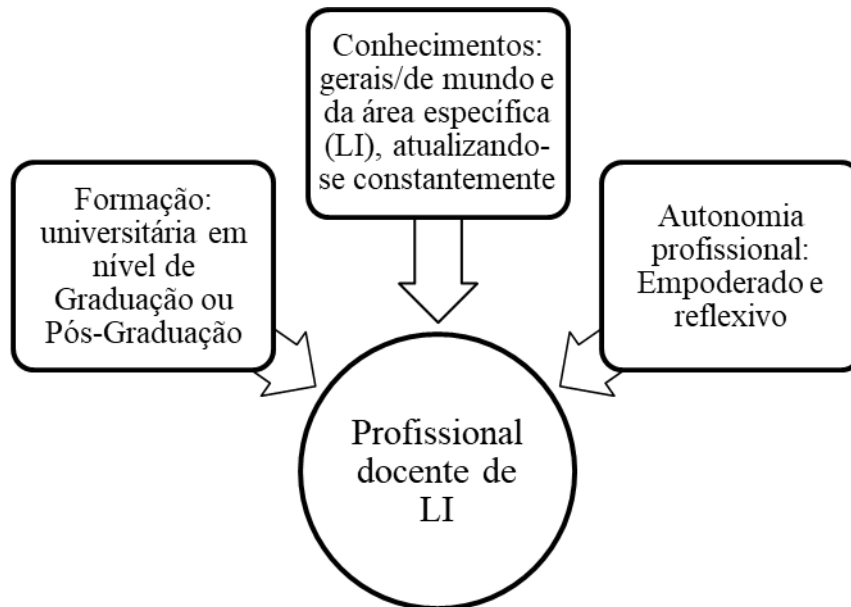
Observa-se que a coleta de dados das ações na prática, somadas ao diálogo com os pares do contexto educacional mais experientes, bem como a liberdade e a confiança para se ter autonomia e, assim, refletir criticamente sobre a prática docente, pautando-se, certamente, em conceitos teóricos, tende a resultar na formação de um docente reflexivo. Esse é o tipo de formação, seja ela inicial ou continuada, que buscamos estudar nesta tese. Trazemos, na sequência, Almeida Filho (2004; 2006) e Kumaravadivelu (2012) para abordar competências, requisitos e o que se exige atualmente do professor de LI, tendo em vista as questões que englobam o Pós-método e o empoderamento.

1.3.3. As competências, os requisitos para atuação profissional de professores de LI, o Pós-método e o empoderamento docente

Almeida Filho (2006) discorre acerca das definições de competência e das orientações de ensino que os professores de línguas seguem, isto é, as abordagens empregadas. O autor afunila a discussão ao tratar do perfil do profissional contemporâneo, que não é aquele que segue à risca uma cartilha, mas que reflete sobre as suas atitudes. O professor de línguas deixa em aberto a possibilidade para pensar em novas hipóteses, mantendo traços positivos de sua

base teórica. Concordamos com o estudioso, pois, neste processo, cada profissional deve buscar reconhecer o seu patamar, suas capacidades e ações para assim tomar as devidas atitudes e mudanças (ALMEIDA FILHO, 2006). Deste modo, podemos ilustrar os requisitos para o profissional docente de LI:

Figura 14 - Requisitos de um profissional docente de LI



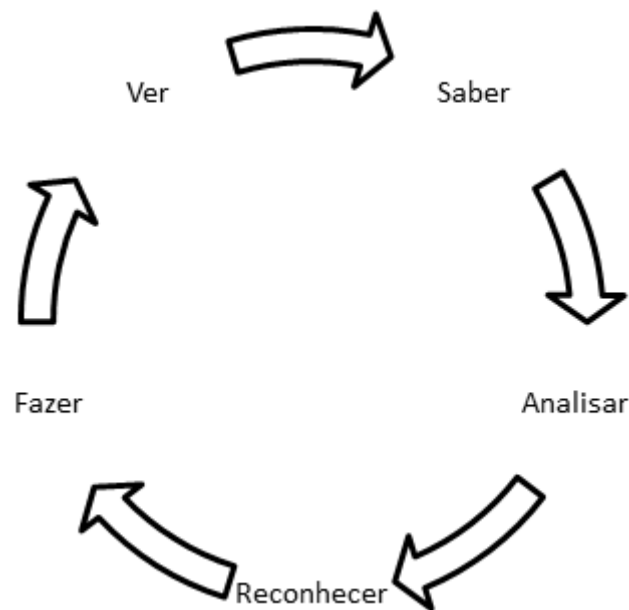
Fonte: Elaboração própria.

O autor elenca alguns requisitos que atestam o profissional de Letras, como a formação universitária e/ou a formação pós-graduada, conhecimentos gerais/de mundo da área específica, que sejam agentes de transformações em seu meio, que criem oportunidades de envolvimento, que se atualizem por cursos e leituras constantes da área e de tópicos gerais, e que reflitam sobre a avaliação profissional (ALMEIDA FILHO, 2006). Almeida Filho (2004) também destaca outros pontos que balizam o professor de LE, como a compreensão do processo, apoiado por um profissional formador, o aprimoramento das competências e de ensino de LE, a manutenção do conhecimento por meio da prática, observação, reflexão e a autoavaliação ou a avaliação do formador.

De acordo com Kumaravadivelu (2012), o mundo globalizado busca por professores engajados na produção de conhecimento pessoal e experiência vivida, agenciamento com liberdade e flexibilidade, pesquisa especializada na sala de aula para atender às necessidades, desejos e carências locais, com anseios transformadores para cumprir suas obrigações sociais e pedagógicas. Contudo, o autor igualmente aponta algumas propostas de saberes do professor moderno, pois entende ser necessário reestruturar a formação limitada dos professores para

que sejam praticantes reflexivos com atenção a questões históricas, políticas, sociais, fatores culturais e educacionais que impactam no ensino (KUMARAVADIVELU, 2012). Kumaravadivelu (2012) desenvolveu uma estrutura modular de cinco componentes chamada KARDS (*Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*), ou seja, Saber, Analisar, Reconhecer, Fazer e Ver (KUMARAVADIVELU, 2012), que adaptamos na sequência, em forma de imagem.

Figura 15 - Conceito KARDS de Kumaravadivelu (2012)



Fonte: Elaboração própria.

O intuito é possibilitar que se tornem os futuros professores em indivíduos autodeterminantes e autotransformadores, por meio do desenvolvimento de suas habilidades, da análise das necessidades de seus aprendizes, do reconhecimento de suas identidades, crenças e valores como profissionais, dos seus atos de ensino e reflexões e teorias acerca dos temas de sua área (KUMARAVADIVELU, 2012). Assim, os professores atuais e futuros podem saber, analisar, reconhecer, fazer e ver o aprendizado, o ensino e o desenvolvimento do que acontece na sala de aula, para que, eventualmente, eles possam teorizar a partir da prática e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para sintetizar os conceitos abordados nesta subseção, retomamos os requisitos indicados para o professor de LI. Entendemos que exista elementos de cunho teórico-formal, como o fato de se ter graduação ou pós-graduação na área de atuação, bem como o conhecimento na língua-alvo; há, também, elementos que, pautados no conhecimento teórico,

são aplicados na prática, como a observação, a análise crítica e a reflexão das ações executadas pelo docente. Esses são os pontos fundamentais que foram investigados durante este estudo. Salientamos que as ideias relacionadas ao termo “conhecimento” são compreendidas de acordo com Kaneko Marques (2011 apud ALMEIDA FILHO, 1993), por exemplo, a competência linguístico-comunicativa (o conhecimento em LI), a competência teórico-pedagógica (o conhecimento teórico e prático) (KANEKO MARQUES, 2011 apud ALMEIDA FILHO, 1997), ademais da competência aplicada (a observação, análise e reflexão) (KANEKO MARQUES, 2011 apud ALMEIDA FILHO, 1997), e da competência profissional (formação em IES) (KANEKO MARQUES, 2011 apud WALLACE, 1991). Aprofundamos a discussão ao tratar da formação de professores para Fins específicos e Acadêmicos a seguir.

1.3.4. A formação de professores para Fins específicos e Acadêmicos

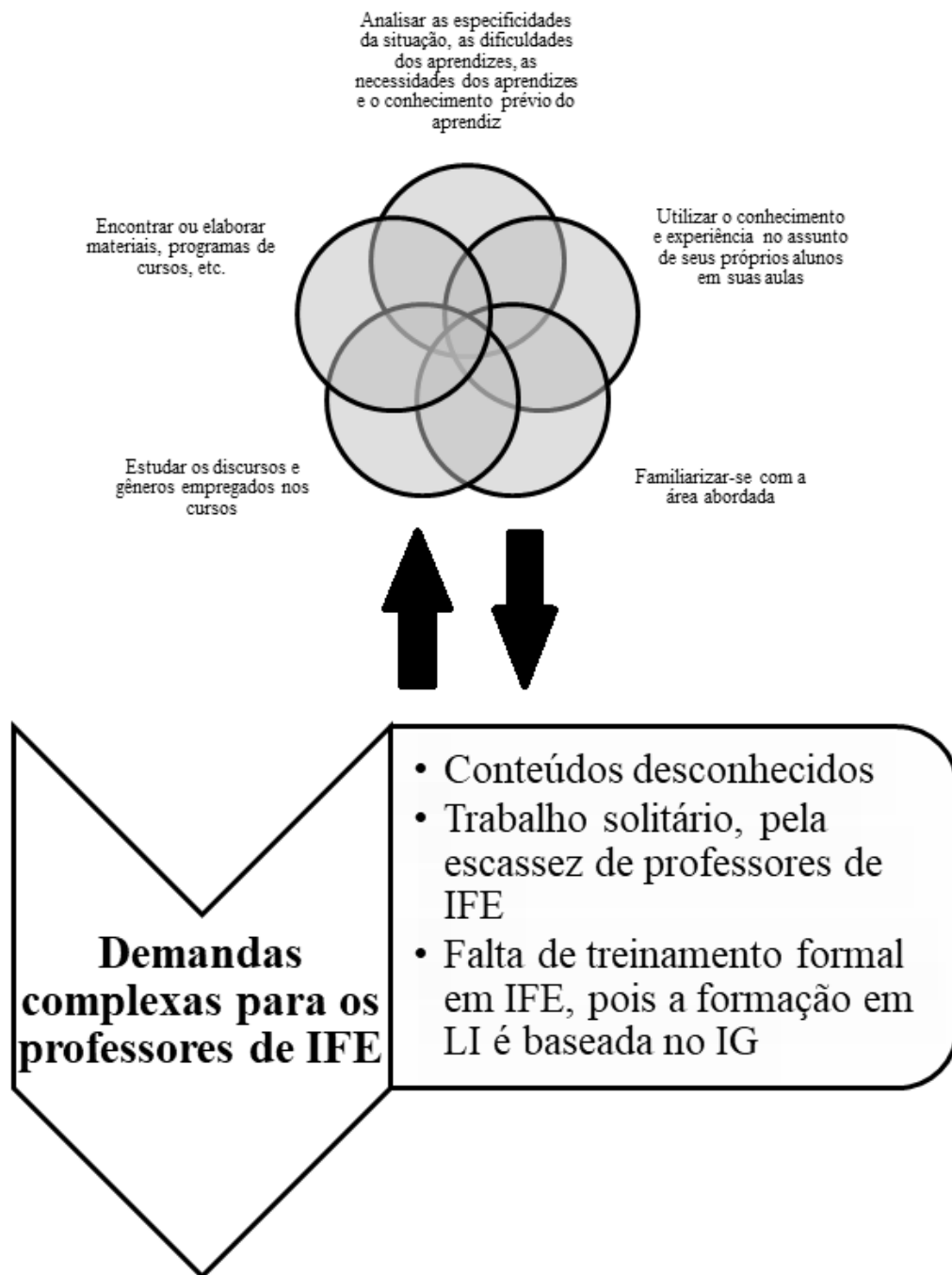
Para Hyland e Hamp-Lyons (2002), o processo reflexivo dos professores de LI os levou a pensar sobre as diversas possibilidades de abordagem da língua-alvo, uma vez que reconheceram a distinção entre quem está usando a LI em seus estudos daqueles que aprendem o idioma para fins gerais, para fins ocupacionais etc. Assim, como destacam Hüttner, Smit e Mehlmauer-Larcher (2009 apud CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016), houve um crescimento considerável da demanda de profissionais que ensinam Inglês para Fins Específicos (IFE). De acordo com Hüttner, Smit e Mehlmauer-Larcher (2009 apud CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016) praticamente 65% dos alunos de cursos técnicos e profissionalizantes cursam disciplinas de IFE, ou seja, vemos que há tempos já poderíamos identificar uma demanda importante em LI. Assim posto, Cristovão e Beato-Canato (2016) ressaltam alguns dos requisitos para ser docente de IFE, como a capacidade de análise de situação, análise das dificuldades dos aprendizes, análise das necessidades; realização de levantamento sobre o conhecimento prévio que o aprendiz possui, familiarizar-se com a área abordada, estudar os discursos e gêneros empregados nos cursos e, também, analisar e/ou elaborar materiais didáticos (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Destaca-se também a conscientização sobre o processo de transformação sobre a concepção desta abordagem, pois se faz necessária:

uma ampla formação de professores pré e em serviço de modo a conscientizá-los e instrumentalizá-los para esse trabalho, tendo em vista a necessidade de mudança de perspectiva por parte do professor que precisa

compreender a linguagem como socialmente construída e o texto como prática social, além de estar aberto para co-construir conhecimento com um grupo de alunos expert em determinada área de conhecimento, com o qual o professor deverá guiar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o diálogo contínuo e considerando o conhecimento dos aprendizes (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.54).

Adicionamos os exemplos e ideias de Basturkmen (2010) sobre o caminho inicial para a formação de professores de IFE e suas ramificações. Para a estudiosa, as diversas áreas de ensino de IFE trazem demandas complexas para os professores, dado que eles devem lidar com conteúdos sobre os quais eles têm pouco ou nenhum conhecimento prévio, tendo, às vezes, menos conhecimento e experiência no assunto que seus próprios alunos; o trabalho solitário de alguns professores de IFE, sem colegas para debater o projeto de cursos e materiais também conta como um dos empecilhos (BASTURKMEN, 2010). A autora questiona o nível de preparação dos docentes, pois o treinamento formal em LI se pauta no ensino de Inglês Geral (IG); deste modo, o professor de IFE tem demandas extras que requisitam conhecimento para projetar cursos em uma área desconhecida. Elaboramos, na sequência, uma imagem para elucidar esse problema.

Figura 16 - Requisitos e demandas de professores de IFA e IFE



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que existem diversos elementos adicionais necessários para os professores de inglês com finalidades específicas; contudo, a aquisição de tais habilidades requer superação frente às dificuldades vivenciadas neste processo, principalmente a não formalização dos estudos de IFE em cursos de Letras.

Campion (2016) aponta para o contraste entre Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e o IG, argumentando que muitos entendem que a abordagem da LI mais “geral” é caótica e sem

princípios para o ensino. Assim, quando pensamos na formação docente de professores de IFA, devemos, segundo a autora, ter em mente que os docentes formados para o IG podem não estar prontos para a complexidade do IFA (CAMPION, 2016). Para tanto, Campion (2016) cita algumas iniciativas, como o *British Council Pathways*, que fornece detalhes em três níveis, do iniciante ao avançado, contendo informações sobre professores que podem progredir na área, além de dar suporte com artigos sobre IFA e informação sobre participação em workshops, seminários e conferências. Além disso, docentes com menos experiência são aconselhados a ler a literatura de desenvolvimento de professores e participar de workshops e conferências sobre IFA; e, por fim, cabe citar novamente o Quadro de Competências BALEAP²⁵ (*British Association of Lectures in English for Academic Purposes*), que apresenta um conjunto de conhecimentos e competências necessários no processo de ensino e aprendizagem de IFA (CAMPION, 2016). Apesar da expansão do IFA, há uma lacuna no que tange às delimitações das qualificações de seus professores. Assim, o BALEAP propõe uma estrutura de competências para os docentes de IFA, que visam abordar habilidades e técnicas fundamentais para desempenhar sua função (adaptado de BALEAP, 2008).

²⁵ Quadro de Competências BALEAP. Disponível em: <https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf>. Acesso em: 20/04/2021

Figura 17 - Estrutura de competências para os docentes de IFA

RESUMO DAS DECLARAÇÕES DE COMPETÊNCIA	
Prática acadêmica	um professor de IFA irá
Os contextos acadêmicos	ter um conhecimento razoável das políticas, práticas, valores e convenções organizacionais, educacionais e comunicativas das universidades.
Diferenças disciplinares	ser capaz de reconhecer e explorar as diferenças disciplinares e como elas influenciam a maneira como o conhecimento é expandido e comunicado.
Discurso acadêmico	possuir um alto nível de conhecimento sistêmico da língua, incluindo o conhecimento da análise do discurso.
A aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia pessoal	reconhecer a importância de aplicar à sua prática os padrões esperados dos alunos e demais docentes.
Alunos de IFA	um professor de IFA irá entender
Necessidades do aluno	os requisitos do contexto alvo que os alunos desejam entrar, bem como as necessidades dos alunos em relação aos seus experiências de aprendizagem e como estas podem influenciar suas expectativas educacionais.
Pensamento crítico do aluno	o papel do pensamento crítico em contextos acadêmicos e irá empregar tarefas, processos e interações que exigem que os alunos demonstrem habilidades de pensamento crítico.
Autonomia do aluno	a importância da autonomia do aluno em contextos acadêmicos e irá empregar tarefas, processos e interações que exigem que os alunos trabalhem de forma eficaz em grupos ou de forma independente, conforme apropriado.
Desenvolvimento de currículo	um professor de IFA irá entender
Plano de estudos e desenvolvimento de programas	os principais tipos de currículo de línguas e será capaz de transformar um currículo em um programa que atenda às necessidades dos alunos no contexto acadêmico em que o curso EAP está localizado.
Processamento de texto e produção de texto	abordagens de classificação de texto e análise de discurso e será capaz de organizar cursos, unidades e tarefas em torno de textos inteiros ou segmentos de texto de forma a desenvolver o processamento e a produção de textos falados e escritos pelos alunos.
Implementação do programa	um professor de IFA será
Práticas de ensino	capaz de familiarizar-se com os métodos, práticas e técnicas de ensino de línguas comunicativas e ser capaz de localizá-los dentro de um contexto acadêmico e relacioná-los ao ensino da língua e às habilidades exigidas pelas tarefas e processos acadêmicos.
Práticas de avaliação	capaz de avaliar a linguagem acadêmica e tarefas de habilidades usando avaliação formativa e somativa.

Fonte: Adaptado de BALEAP (2008).

A declaração de competência geral destaca que o professor de IFA precisa ser capaz de facilitar o processo de aquisição de habilidades e estratégias necessárias em LI dos

aprendizes que almejam estudar em um contexto de ensino superior, bem como apoiar a compreensão de abordagens que são requisitos de tarefas acadêmicas dos alunos (BALEAP, 2008). Retomando os conceitos sobre as competências e os requisitos exigidos do professor de LI contemporâneo, observados em Almeida Filho (2006) e Kumaravadivelu (2012), buscamos adicionar tais descrições no que tange ao ensino de IFE e, sobretudo, IFA, pautando-nos nas diretrizes da BALEAP.

Além da formação universitária e/ou a formação pós-graduada em Letras, faz-se necessário ter conhecimento de mundo, do processo, do aprimoramento em LE etc. (ALMEIDA FILHO, 2004). De modo geral, o docente contemporâneo atualizado é reflexivo, pensa em alternativas às situações vivenciadas, sempre com embasamento teórico (ALMEIDA FILHO, 2006). Kumaravadivelu (2012) considera que seja mister o profissional que Saiba, Analise, Reconheça, Faça e Veja, podendo teorizar a partir da prática e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 2012). Acreditamos que a aquisição de tais competências e conhecimentos pode ocorrer via prática ou supervisão, durante o processo de formação continuada, pois os docentes poderiam compartilhar e refletir sobre suas experiências com professores mais experientes.

Após a retomada de conceitos gerais sobre competências, tratamos sobre o que prega a BALEAP, no que concerne ao professor de IFA. Os conceitos se dividem em quatro grandes áreas, sendo elas a Prática Acadêmica, os Alunos de IFA, o Desenvolvimento de Currículo e a Implementação do Programa. Na Prática Acadêmica, espera-se que o docente de IFA seja capaz de lidar com os contextos acadêmicos, as diferenças disciplinares, o discurso acadêmico e a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia pessoal. Quanto aos Alunos de IFA, o profissional que leciona IFA deve compreender as necessidades, o pensamento crítico e a autonomia do aluno. No Desenvolvimento de Currículo, o professor precisa entender o plano de estudos e o desenvolvimento de programas, bem como o processamento e produção de texto. Por fim, na Implementação do Programa, o docente de IFA deverá ser capaz de familiarizar-se com as práticas de ensino e as práticas de avaliação.

Desta forma, o docente que leciona cursos de inglês para fins acadêmicos ou específicos, necessita, além da autonomia e reflexão propostas por Almeida Filho (2006) e Kumaravadivelu (2012), ter ciência sobre as nuances que envolvem as especificidades de suas ramificações, objetivando, principalmente, as necessidades dos aprendizes e o conhecimento específico requerido de acordo com cada área (BALEAP, 2008).

Assim posto, é relevante mencionar a necessidade de lançar um olhar específico para a formação de professores de IFA, sobretudo, o que concerne ao contexto brasileiro. Cristovão

e Beato-Canato (2016) examinam o processo e pontuam que temas de suma importância, como o de cunho didático-pedagógico, são tratados como mera formalidade de obtenção de diploma, uma vez que "a falta de vínculo entre o que se estuda e o que precisa ser realizado profissionalmente" (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.55). As autoras apresentam soluções para o atual panorama, pois o ideal seria “ensinar língua estrangeira de maneira geral e formação para trabalhar com línguas para fins específicos” (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.60).

Trazemos, de forma breve, algumas informações sobre o contexto brasileiro a respeito da formação de professores com viés reflexivo, principalmente nas abordagens para fins acadêmicos e específicos, que não costumam integrar a grade curricular dos cursos de Letras. Segundo Johns (2009 apud CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016), é vital pensarmos em IFA nos primeiros anos dos cursos de graduação, dado que há problemas similares aos que dificultam o desenvolvimento na formação de professores de IFE. As autoras mencionam alguns tópicos a serem pensados e melhorados “no foco do curso, da formação dos formadores, das habilidades de ensino-aprendizagem dos formadores e da falta de relação entre as atividades e o conteúdo ensinado” (JOHNS, 2009 apud CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p.61).

Contudo, a investigação de Cristovão e Beato-Canato (2016) aponta para o desenvolvimento e melhora na área de IFE e IFA. Os exemplos abarcam cursos de português e inglês instrumental, ministrados por alunos-monitores que participam de reuniões semanais de orientação sobre questões teóricas e práticas; outro exemplo é o de disciplinas de línguas para fins específicos, em que os graduandos planejam a disciplina, os materiais utilizados, monitorando se os aprendizes necessitam ajuda (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Apesar de bem-intencionadas, as ações se revelam limitadas, uma vez que apenas alunos regularmente matriculados nos cursos de Letras podem participar (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Outro dado interessante indica que ambas as instituições investigadas possuem, mesmo que timidamente, ações que promovem a formação de IFE (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Ademais, as autoras identificaram em sua investigação a baixa adesão de IES que contemplam a formação de IFE/IFA (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016).

Entendemos que o distanciamento entre a teoria e a prática docente impacta diretamente nas visões de competência que as IES e os cursos de Letras ofertam; no entanto, as alterações observadas ao longo dos anos nos mostram a urgência de se modernizar o processo, como a inserção de ações que formem profissionais em IFE/IFA. Concordamos com

Vilaça (2017), dado que a modificação não se restringe a alterar o repertório, “mas de desenvolver competências, habilidades, atitudes e estratégias discursivas que sejam mais adequadas à realidade em rápido fluxo de mudanças e transformações” (VILAÇA, 2017, p.1766). Além disso, o processo contemporâneo de formação inicial e/ou continuada de docentes de LE poderia levar em consideração o letramento digital (LUZ, 2016), tendo em conta a abordagem de novos conteúdos, temáticas, competências, habilidades, espaços, dispositivos, aplicativos, integração das tecnologias, abordagens, metodologias e materiais didáticos (VILAÇA, 2017).

Em suma, entendemos que os requisitos para os professores de inglês para fins acadêmicos ou específicos necessitam ir além das exigentes demandas impostas aos professores de LI que geralmente ministram aulas de IG. Lançamos nosso olhar para tais questões, uma vez que elas são essenciais para a compreensão do fenômeno investigado neste estudo. Logo, os pontos teóricos debatidos vão ao encontro dos dados que analisamos dos bolsistas-tutores no contexto investigado.

Partindo dos pressupostos previamente debatidos como: a busca pelo desenvolvimento das habilidades em LI para integração no processo de globalização e internacionalização; o aprofundamento e detalhamento de abordagens centradas nos alunos, tais como IFE e, no caso desta tese, IFA; o processo de formação docente com viés reflexivo, sobretudo de professores de cursos de IFA, entendemos que seja necessário refletir sobre essa ação, a fim de expandir as suas definições, que acreditamos serem um tipo de “Formação Complementar Específica”, que permite a construção do que entendemos por “conhecimento teórico-específico”.

1.3.5. “Formação Complementar Específica”

Os cursos de Letras costumam ter estruturas de formação de professores abrangentes. Entretanto, os profissionais de ensino que atuam podem se deparar com situações que não fazem parte do escopo de seus cursos formadores. A priori, vemos que a demanda por cursos de inglês que não seja o IG enfrenta dificuldades de ser suprida devido à não formalização de tais especificidades em cursos de Letras. Deste modo, o debate nos direciona a compreender que é preciso recorrer ao suporte de especialistas para que a formação continuada contemple tais necessidades.

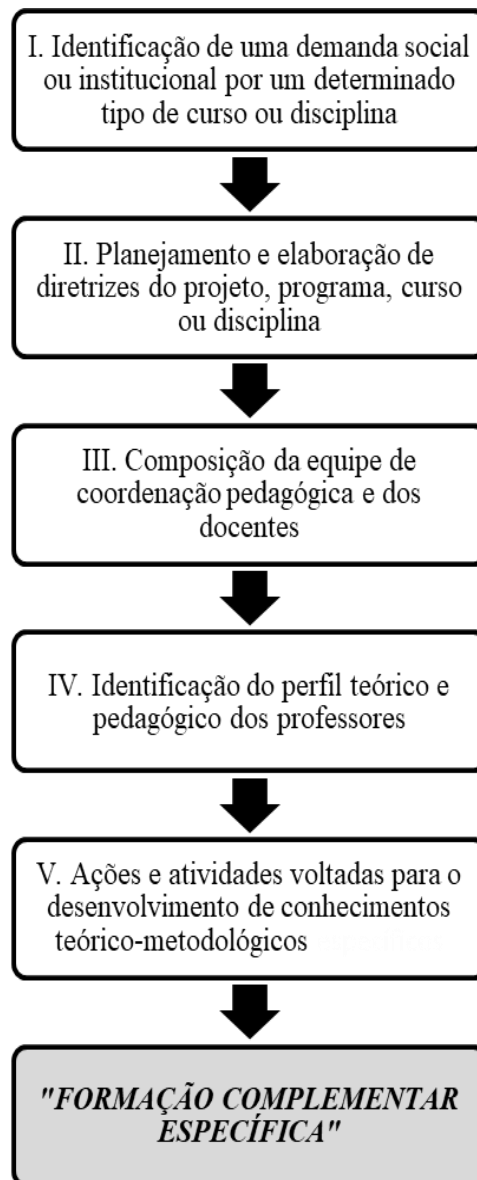
Para corroborar nossa afirmação, pautamo-nos em Chimentao (2009), que destaca a necessidade dos docentes de se capacitarem e se atualizarem frente às exigências educacionais. Hypolitto (2000) identificou a existência de diversos termos atrelados à

formação continuada. Dentre eles, a autora cita “reciclagem”, visando à renovação; “treinamento”, relacionado à mecanização e repetição; “aperfeiçoamento”, como forma de finalizar algo inacabado; “atualização” em oposição à estagnação; “capacitação”, como um processo de conscientização e reflexão. Não obstante, nota-se que não há uma descrição para a construção de conhecimentos acerca de conteúdos específicos. Assim, nos propomos a definir o processo de formação continuada com viés reflexivo de “Formação Complementar Específica”. Apesar do termo “Formação Complementar Específica” ser cunhado em decorrência do contexto estudado, nós optamos por incluir nossa hipótese no capítulo de fundamentação teórica porque entendemos ser mais apropriado discutir os dados analisados após a explanação desta teoria.

Diante de tais lacunas, especialmente em cursos e disciplinas de idiomas estrangeiros, as equipes de coordenação/gestão tendem a buscar ou ofertar meios que possam suprir tais necessidades específicas dos docentes. Denominamos, conseqüentemente, a “Formação Complementar Específica”, que pode focar em diferentes cenários, por exemplo, o ensino infantil, o ensino bilíngue, IFE, e, no caso desta tese, o ensino de IFA. Optamos por essa nomenclatura para indicarmos que as ações podem abarcar professores formados ou em vias de concluírem seus cursos de graduação em Letras.

Justificamos nossa escolha, pois percebemos que em alguns cenários, como o contexto do PLIU estudado nesta tese, possuem caráter particular. Em nossa investigação contamos com a participação de tutores-bolsistas em formação inicial e em formação continuada. Deste modo, entendemos que o processo de desenvolvimento teórico e metodológico dos docentes que ocorreu no PLIU pode ser denominado “Formação Complementar Específica”. Partindo de uma situação hipotética, mas recorrente, especialmente nas IES, quando há a implementação de cursos de LE, podemos vislumbrar o cenário a seguir:

Figura 18 - Cenário hipotético que demande a utilização da "Formação Complementar Específica"

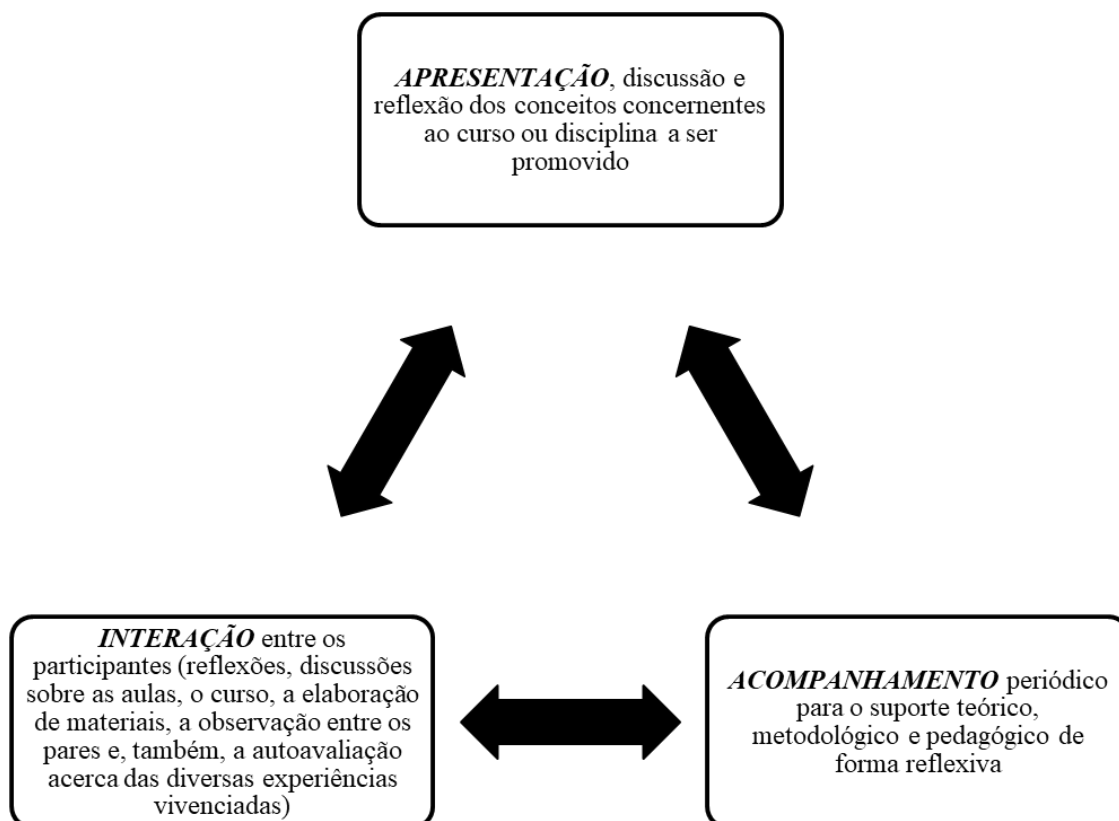


Fonte: Elaboração própria.

Supondo que órgãos competentes identifiquem uma demanda social ou institucional por um determinado tipo de curso ou disciplina, poderíamos passar para a etapa da oficialização dessa empreitada, com a elaboração dos detalhes burocráticos, das diretrizes do projeto, programa, curso ou disciplina. Em seguida, seria necessário realizar a composição da equipe de coordenação pedagógica e dos docentes. Caso a identificação do perfil teórico e pedagógico dos professores apontasse lacunas, a coordenação ou gestão poderia buscar alternativas para amenizar essa situação. Entendemos que a partir deste estágio em diante é preciso realizar ações que fomentem o desenvolvimento do conhecimento teórico-específico, a fim de ofertar subsídios para que os objetivos traçados sejam atingidos. Assim, acreditamos

que isso pode ocorrer por meio do processo de “Formação Complementar Específica”. Para ilustrar, elaboramos uma imagem que sumariza o conceito.

Figura 19 - Ciclo de ações para a Formação Complementar Específica

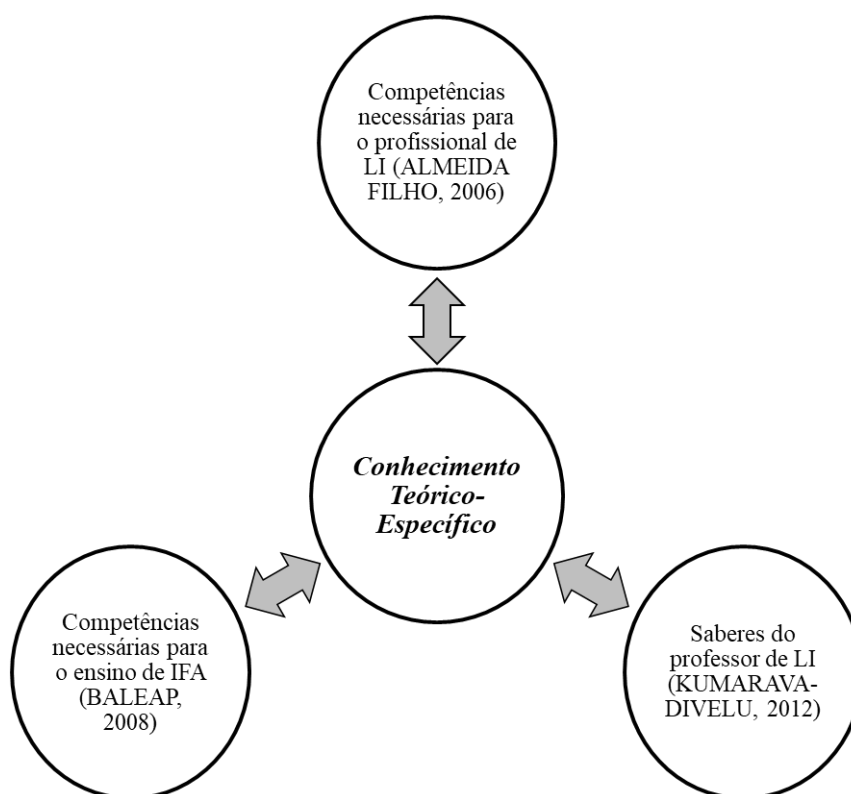


Fonte: Elaboração própria.

Baseando-se em três conceitos principais, ou seja, “apresentação”, “acompanhamento” e “interação”, o ciclo que compõe os passos para a execução da “Formação Complementar Específica” pode ocorrer previamente ou no decorrer das aulas ministradas. Uma das ações é apresentar, discutir e refletir sobre os novos conceitos concernentes ao curso ou disciplina a ser promovido, a fim de suprir as demandas que não fazem parte do curso de formação docente. Outra ação do ciclo visa realizar o acompanhamento e suporte teórico, metodológico e pedagógico, ofertados pela coordenação ou gestão, buscando monitorar e assistir os professores do grupo por diversos meios, como a plataforma *Padlet* e as reuniões periódicas. Por fim, a ação que objetiva fomentar a interação entre os envolvidos, propiciando discussões sobre as aulas, o curso, a elaboração de materiais, a observação entre os pares e, também, a autoavaliação acerca das diversas experiências vivenciadas, para o desenvolvimento docente crítico e o trabalho em equipe.

Em suma, as principais características do ciclo de “Formação Complementar Específica” têm o intuito de apresentar novos conteúdos que não integram a grade curricular dos cursos de Letras, por meio do acompanhamento da coordenação ou gestão do programa, visando o desenvolvimento e o oferecimento de suporte teórico, metodológico e prático, e, também, propiciar a integração entre os participantes para a realização de suas atividades, objetivando a reflexão e a formação com viés crítico dos professores. Logo, a combinação dessas ações no ciclo de “Formação Complementar Específica” proporciona aos seus professores participantes a oportunidade para que possam se tornar docentes reflexivos empoderados. Para sintetizar, elaboramos uma imagem definindo e unindo todas as ponderações do que compreendemos como “conhecimento teórico-específico”, que congrega as competências teórico e aplicada de Almeida Filho (2006), o KARDS de Kumaravadivelu (2012), e, também, as competências do BALEAP (2008), permeadas pela reflexão contínua de Wallace (1991).

Figura 20 - Componentes do Conhecimento Teórico-Específico



Fonte: Elaboração própria.

Deste modo, o conhecimento teórico-específico pode ser desenvolvido a partir da formação profissional, do conhecimento da área de LI, bem como a reflexão e autonomia supervisionadas por formadores de professores (ALMEIDA FILHO, 2006). Assim posto, o docente em formação pode buscar aprimorar conceitos modernos de ensino e aprendizagem de LI, como o KARDS, a fim de refletir criticamente sobre a sua prática (KUMARAVADIVELU, 2012). Por fim, adicionam-se os conceitos desenvolvidos pelo instituto BALEAP (2008) por meio das declarações de competências específicas, que visam indicar as técnicas e habilidades requeridas para o ensino da abordagem IFA.

Valendo-se das premissas acerca da internacionalização de instituições de ensino, do ensino de IFE/IFA e, da formação docente em contextos acadêmicos, buscamos compreender como se dá o processo de preparação profissional de professores de IFA, avaliando os impactos dessa empreitada. Esclarecemos que as referidas obras da seção sobre a fundamentação teórica serão tomadas como base para a análise de dados deste trabalho. A seguir, abordaremos a metodologia de pesquisa empregada para realizar a investigação.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de investigação deste trabalho está dividida em cinco partes, sendo elas: a natureza da pesquisa, o contexto estudado no PLIU, o perfil dos participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e, por último, a forma de análise de dados. Procuramos esquematizar nossa metodologia de trabalho deste modo, pois concordamos com Marconi e Lakatos (2003), que versam sobre a profundidade de uma investigação em nível de doutorado. As autoras destacam que o alto nível necessário para se compor uma tese deve contemplar inúmeras fases, como o levantamento de questões e soluções de problemas, pautados em fatos oriundos da análise e interpretação de dados do material coletado, a fim de provar as hipóteses aventadas (MARCONI e LAKATOS, 2003). A seguir, discorreremos sobre a natureza da pesquisa desta investigação.

2.1. Natureza da Pesquisa

A natureza desta pesquisa é pautada especificamente no conceito acerca do estudo de caso, cuja proposta de pesquisa atrela-se ao viés qualitativo. Deste modo, apresentamos nesta seção a função do pesquisador/investigador, os conceitos sobre a pesquisa qualitativa e, também, o estudo de caso. Para tratarmos primeiramente sobre a função do pesquisador/investigador, embasamos nossa concepção de trabalho em Seliger e Shohamy (1989), Nunan (1992), Yin (1994), Godoy (1995), André (1995), Lüdke e André (1996), Celani (2004) e Flick (2009).

2.1.1. A função do pesquisador/investigador

Antes de iniciarmos a descrição sobre o papel do pesquisador, destacamos as razões que motivaram a escolha da pesquisa qualitativa e do estudo de caso nesta tese. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é a mais apropriada para as investigações de cunho descritivo que visam à compreensão de um fenômeno em suas atividades, procedimentos e interações diárias, observando pelo ponto de vista dos participantes, preocupando-se com o processo e não o resultado/produto (GODOY, 1995). Para Yin (1994), a escolha da maneira como se investiga nas ciências sociais depende de três condições, como o tipo de questão de investigação, o controle do investigador sobre os acontecimentos comportamentais e o foco nos fenômenos; assim, o estudo do caso se mostra o mais apropriado para nossa pesquisa.

Reforçamos essa perspectiva com André (1995), pois “no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos” (ANDRÉ, 1995, p. 61). Faz-se necessário também um adendo sobre o que se esperar de um pesquisador/estudioso, que deve ter sentidos aguçados para denotar quaisquer informações vivenciadas que sejam relevantes em sua jornada de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim posto, o posicionamento do investigador em relação ao tema escolhido interfere diretamente no quê e como a investigação decorre, pois o pesquisador “[...] seleciona uma instância da classe de objetos e fenômenos [...] e investiga a maneira como essa instância funciona em um contexto” (NUNAN, 1992, p. 75, tradução nossa²⁶). Para Nunan (1992), quem aplica este tipo de abordagem deve observar as características pontuais e individuais (NUNAN, 1992), escrutinando peculiaridades (sub)culturais (DENNY, 1978 apud NUNAN, 1992). Deste modo, ao seguirmos na esteira deste tipo de pesquisa, devemos olhar minuciosamente para questões específicas, pois “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Continuando esta breve reflexão sobre a função do pesquisador em empreitadas que envolvam o estudo de caso e a pesquisa qualitativa, reiteramos ser vital saber como interpretar e descrever as experiências vivenciadas, uma vez que “o pesquisador deve, portanto, inferir e extrapolar para uma maior extensão” (SELIGER; SHOHAMY, 1989, p. 120, tradução nossa²⁷). Além disso, o investigador deve se colocar como “o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação de coleta dos dados” (GODOY, 1995, p.62).

Para finalizarmos, trazemos novamente Celani (2004), que em sua concepção entende que a pesquisa demanda coerência na ponderação dos dados e o sigilo das informações dos envolvidos no processo.

Tomemos como exemplo a pesquisa em sala de aula que envolve a observação pelo pesquisador: por um lado, este procura obter dados os mais completos possíveis para sua pesquisa, mas por outro lado, para fazê-lo deve se preocupar em salvaguardar a privacidade e o direito ao respeito de seus participantes (CELANI, 2004, p. 113).

Apesar de nos conduzir a novas descobertas, a pesquisa qualitativa se volta para a solução de problemas concretos, que são normalmente vivenciados por profissionais da

²⁶ Excerto original: “[...] selects an instance from the class of objects and phenomena [...] and investigates the way this instance functions in context” (NUNAN, 1992, p. 75).

educação que buscam investigar tais questões em suas pesquisas. Contudo, é preciso atenção com possíveis conflitos por questões de métodos e resultados que possam influir na neutralidade do pesquisador (FLICK, 2009). Assim, Flick (2009) entende que o trabalho deve ser feito de forma idônea e clara, pois:

Uma apresentação transparente de uma pesquisa qualitativa não se limitará aos resultados, mas permitirá que o leitor tenha ideia de como o processo avançou, como as ideias se desenvolveram, quais ideias foram trabalhadas e quais foram deixadas de fora. Os leitores devem receber informações suficientes para decidir se teriam feito a mesma coisa e chegado as mesmas conclusões dos pesquisadores ou não (FLICK, 2009, p.93).

É importante também destacar que o resultado da investigação pode dar continuidade em novas pesquisas do mesmo cunho, pois entendemos que “[...] o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Portanto, entendemos que a escolha, por parte do pesquisador, pela pesquisa de cunho qualitativo e o estudo de caso são as melhores opções para este tipo de investigação, pois ambas buscam retratar a realidade, objetivando a compreensão de um fenômeno no âmbito educacional, sendo neste caso, o processo de formação de professores de LI para IFA. É importante salientar que as teorias desses tipos de investigação entendem que o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa; contudo, reiteramos que tal destaque se faz quando o mesmo interpreta e descreve adequadamente as experiências vivenciadas, respeitando o direito ao respeito e a privacidade dos participantes, bem como a sua neutralidade frente a possíveis conflitos, a fim de propiciar aos leitores informações que supram suas indagações sobre o assunto, além de oportunizar futuras pesquisas relacionadas ao tema. Na sequência, tratamos sobre os conceitos acerca da pesquisa qualitativa.

2.1.2. *A pesquisa qualitativa*

A sequência sobre a pesquisa qualitativa é dividida em três subseções, iniciando brevemente pelo seu contexto histórico, as suas definições, e as suas especificidades, como: o estudo descritivo; os tipos de pesquisa; e, também, os tipos de triangulação. Os conceitos sobre a pesquisa qualitativa que embasam este trabalho foram pensados à luz de Lüdke e

²⁷ Excerto original: “The researcher must therefore infer and extrapolate to a greater extent” (SELIGER;

André (1986), Seliger e Shohamy (1989), Larsen-Freeman e Long (1991), Godoy (1995), Flick (2009), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), Silveira e Córdova (2009). Os primórdios dos estudos qualitativos surgiram na área de investigação social na metade final do século XIX (GODOY, 1995). Segundo Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), o desenvolvimento se deu após a diversificação de disciplinas originalmente ramificadas da Filosofia (ex. Sociologia, Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Linguística etc.), cujo objetivo era abordar o ser humano pelo viés individual e social, permitindo que as ciências humanas atingissem uma “consistência epistemológica similar ao modelo e aos métodos das ciências da natureza, notadamente da física e da química” (MACEDO, GALEFFI, e PIMENTEL, 2009, p. 47).

Para Godoy (1995), uma determinada pesquisa visa "a descoberta de novas informações ou relações para a verificação e ampliação do conhecimento existente" (p. 58). A estudiosa entende que a pesquisa qualitativa se inicia em indagações amplas que se aprofundam ao longo dos estudos (GODOY, 1995), uma vez que a meta seja compreender o funcionamento de um grupo social, uma organização etc. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), tal qual delinear as múltiplas perspectivas dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a fim de “compreender em uma unidade nova o passado, o presente e o futuro dos indivíduos” (MACEDO, GALEFFI, e PIMENTEL, 2009, p. 25). Tomamos emprestado também as ideias de Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), pois na pesquisa qualitativa os dados tendem a ser descritivos, sendo que o foco no processo se sobrepõe ao produto, com o intuito de observar como uma situação ocorre em seu contexto de estudo. De acordo com Godoy (1995), é mister conseguir “dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada” (p. 58) para que se possa entender tais processos pelo viés dos envolvidos.

De acordo com André (1995), este tipo de estudo tem como objetivo investigar fenômenos de forma naturalista, pois “não envolve a manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (p. 17). Godoy (1995) corrobora tal afirmação, dado que a estudiosa entende que neste tipo de pesquisa é necessário analisar o mundo empiricamente, por meio do contato direto do pesquisador no ambiente natural. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Larsen-Freeman e Long (1991) descrevem este tipo de pesquisa como uma metodologia prototípica do estudo etnográfico, pois quem a pratica tem como meta observar o que há empiricamente em seu ambiente ou estado natural, podendo ter variação livre dos dados, sem estabelecer testes de hipóteses

durante o curso observado, consciente de que há possibilidades de alteração no processo influenciadas por instruções diversas (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Ao trazer tais conceitos para nossa área de interesse, concordamos com Seliger e Shohamy (1989), pois a pesquisa qualitativa quer estudar e compreender os múltiplos e novos fenômenos comportamentais (que ocorrem empiricamente) dos participantes de processos de aquisição de Segunda Língua (SELIGER; SHOHAMY, 1989). A fim de estabelecer os parâmetros para a condução da pesquisa qualitativa, listamos, a seguir, tópicos que, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32) são elementares para tal abordagem:

- Objetivação do fenômeno;
- Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em um determinado fenômeno;
- Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
- Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
- Busca de resultados os mais fidedignos possíveis;
- Oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências;

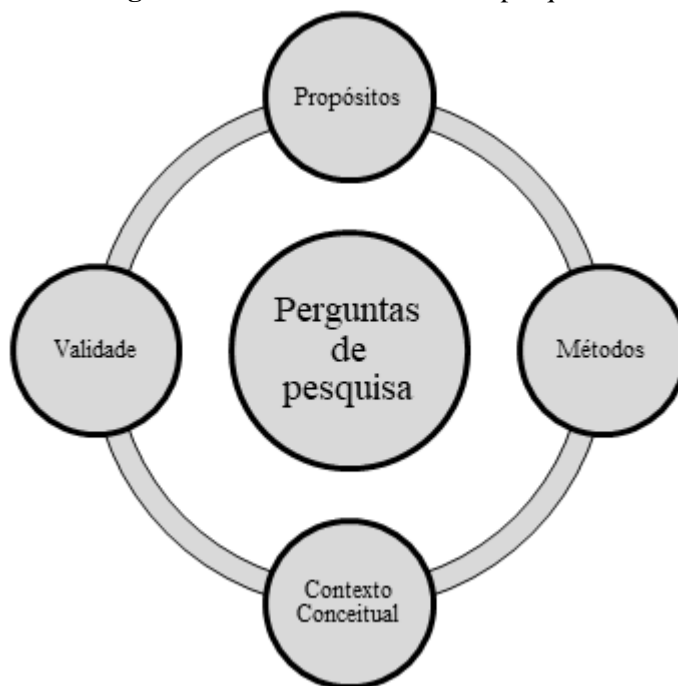
Dentro do escopo da investigação desta tese, é fundamental pensarmos no pesquisador e seu papel em relação ao ambiente analisado, pois “o paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2004, p. 106). Assim posto, continuamos a nossa discussão com base nos trabalhos de Flick (2009), sobre os tipos e perspectivas da pesquisa qualitativa. O autor delinea o panorama da pesquisa qualitativa, dividindo-a em três grandes eixos, interseccionados pelas posições teóricas, os métodos de coleta de dados e os métodos de interpretação.

Deste modo, observamos que a abordagem do ponto de vista subjetivo tem como base teórica o interacionismo simbólico e a fenomenologia, com a coleta de dados pautada em entrevistas, e, a interpretação baseada na codificação teórica, análise de conteúdo e narrativa, além dos métodos hermenêuticos. Na segunda linha, ou seja, a descrição da formação das situações sociais, o posicionamento teórico está ancorado na etnometodologia e no construcionismo, por meio de dados coletados em grupos focais, etnografia, observação participante, registro de interações e coleta e análise de documentos, conversação e o

discurso. O terceiro tipo é denominado análise hermenêutica das estruturas subjacentes, cuja teoria se pauta na psicanálise e no estruturalismo genético, sendo que os dados são coletados por meio de registro de interações, fotografia e filmes, para posterior interpretação hermenêutica objetiva e profunda (FLICK, 2009). Ressaltamos que neste estudo utilizamos elementos dos três tipos, tais como: a teoria pautada na Fenomenologia, Etnometodologia (Etnografia, mais especificamente); a coleta de dados por meio de entrevistas, Coleta de documentos, vídeos; a interpretação dos documentos e a análise das entrevistas.

Além disso, Flick (2009) propõe formas de se desenhar a pesquisa qualitativa de maneira flexível, a fim de contemplar as necessidades requeridas das situações investigadas. Podemos observar na imagem a seguir o modelo interativo de pesquisa, proposto por Maxwell (2005 apud FLICK, 2009, p. 59).

Figura 21 - Modelo interativo de pesquisa

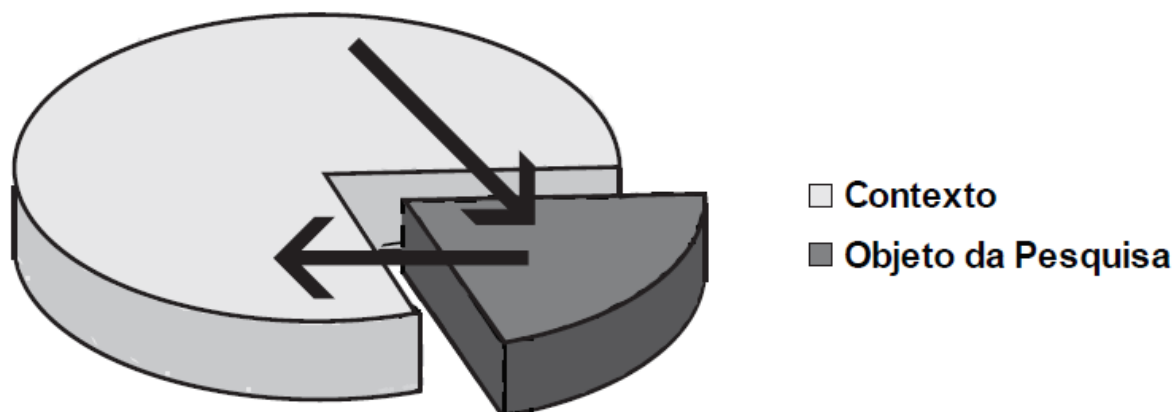


Fonte: Adaptado de Maxwell (2005 apud FLICK, 2009, p. 59).

Nota-se que fatores como os propósitos, métodos, contexto e validade convergem entre si e, também, para as perguntas de pesquisa, ou seja, faz-se necessário delinear a pesquisa com base nas múltiplas interferências que podem afetar o desenvolvimento da investigação. Destacamos, novamente, que essa diretriz norteia este estudo, pois o desenho de nossa pesquisa contemplou tais elementos. Tendo em vista essas orientações, direcionamos a discussão para triangulação dos dados.

Ao pensarmos na forma de triangulação de dados, nos deparamos normalmente com a forma tradicional de tratarmos as informações, definida por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) como o fechamento em três ângulos de compreensão. Para os autores, o fato de triangular os dados é denotar o processo que pauta a pesquisa e isso permite enriquecer o caráter perspectivista da pesquisa qualitativa. Contudo, é preciso lembrar que o foco da pesquisa e seu contexto se formam e informam entre si, podendo surgir então “novas interpretações, novos conceitos, proposições e reflexões sobre o próprio processo de construção da pesquisa e seus resultados” (MACEDO, GALEFFI, e PIMENTEL, 2009, p.101). Podemos observar a relação contínua e mútua entre o contexto e o foco da pesquisa, como na imagem a seguir (MACEDO, GALEFFI, e PIMENTEL, 2009, p. 101).

Figura 22 - Relação entre o contexto e o foco da pesquisa



Fonte: Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p.101).

Assim posto, Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) propõem a triangulação ampliada, que objetiva ampliar as reflexões sobre o contexto investigado, identificando demais experiências. Concordamos com tal ponto de vista, uma vez que ao longo do estudo, nas coletas e na análise, surgiram indagações de respostas interpretadas, isto é, os questionamentos iniciais propostos pelo pesquisador se renovam e ampliam seus horizontes.

Finalizamos esta subseção reiterando que o uso da pesquisa qualitativa neste estudo aporta olhares para indagações amplas das perspectivas dos participantes em um contexto de estudo natural, por meio da descrição, compreensão e explicação dos fenômenos. Reiteramos também que as perguntas de pesquisa desta tese podem ser influenciadas pela convergência das múltiplas interferências do contexto, dos propósitos, dos métodos e da validade do estudo em si, o que reforça a nossa escolha por realizar a triangulação ampliada, tendo em mente que

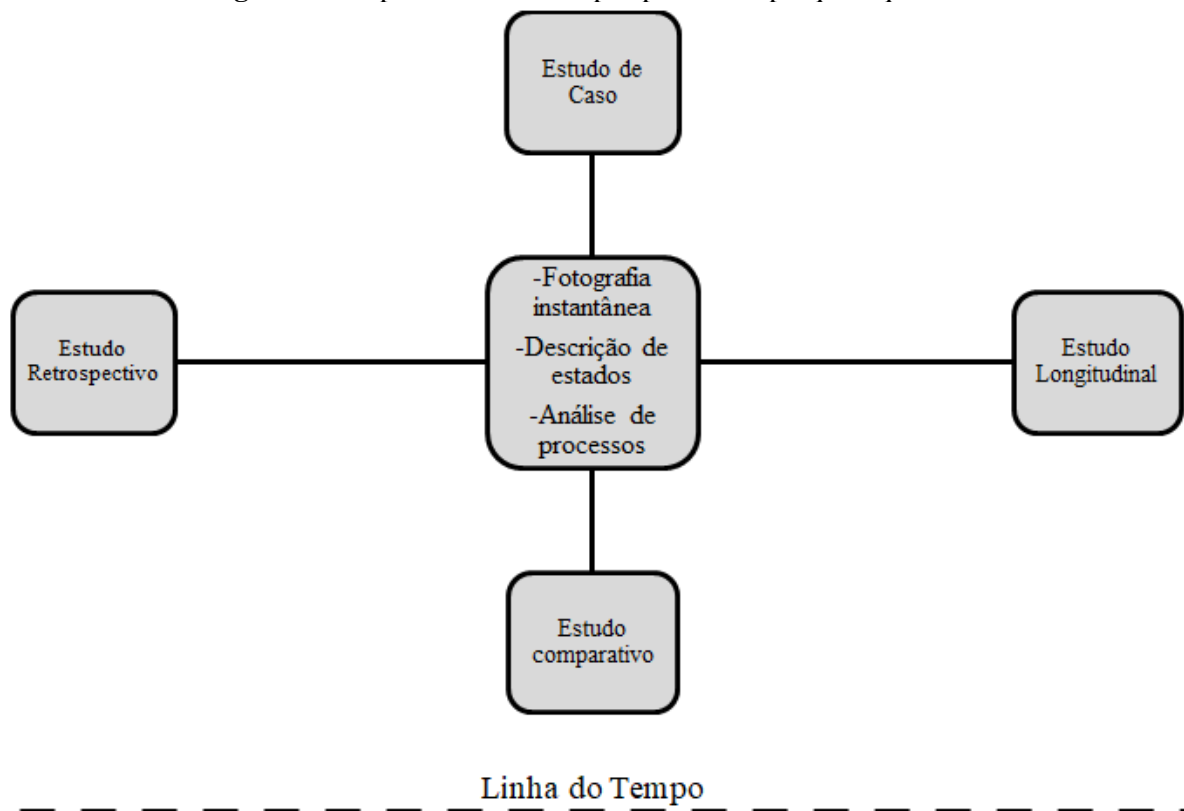
os dados podem propiciar novas descobertas a cada reflexão. Diante dos conceitos debatidos, encaminhamos a nossa discussão para a teoria acerca do estudo de caso.

2.1.3. O estudo de caso

Ao abordarmos o Estudo de Caso, descrevemos as suas definições, estratégias e triangulações empregadas em pesquisa. Destacamos que esta subseção está embasada nos trabalhos de Lüdke e André (1986), Nunan (1992), Yin (1994; 2001), Severino (2007), Flick (2009), Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), Menezes, Silva e Gomes (2009) e Silveira e Córdova (2009). Iniciamos nossa descrição posicionando o tipo de estudo em nossa pesquisa e delineando as definições e os conceitos sobre o tema.

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, Flick (2009) aponta para quatro tipos de estudos possíveis, como observamos na imagem a seguir:

Figura 23 - Tipos de estudos na perspectiva da pesquisa qualitativa



Fonte: Adaptado de Flick (2009, p.68).

Brevemente, podemos descrever o desenho comparando-o a uma linha do tempo, uma vez que o estudo retrospectivo remete às lembranças de ações passadas, o estudo de caso e o

estudo comparativo às ações em um dado momento e, por fim, o estudo longitudinal, que observa um fenômeno em um dado período. Logo, essa tese, que visa trazer um recorte de um momento específico na formação de professores de LI que ministram aulas de IFA, está ancorada na teoria do estudo de caso. Seguimos para a definição do conceito acerca do estudo de caso.

De acordo com Yin (1994), podemos definir o estudo de caso como a estratégia adequada para indagações que buscam saber “como” e “porquê”, situações essas cujo foco está nos fenômenos; é importante ter sempre em mente que o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos investigados (YIN, 1994). No estudo de caso, o intuito é identificar o conhecimento particular sobre algo que intrigue o pesquisador e, segundo Stake (1988 apud ANDRÉ, 1995), buscar compreender problemas e o processo educativo. Asseveramos nossa descrição sobre a definição do tema ao concordarmos com Nunan (1992), pois para o ele o “[...] estudo de caso se assemelha à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação por estudar fenômenos em contexto” (NUNAN, 1992, p.75, tradução nossa²⁸) e, também “[...] visam a descoberta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) do que se propõe a ser investigado. Ressaltamos que a escolha deste tipo de estudo decorre de nossas indagações provenientes de nossa experiência no meio acadêmico, uma vez que o estudo de caso “[...] depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder” (ANDRÉ, 1995, p. 50), ou seja, faz-se necessário ter consciência das particularidades e complexidade do contexto (ANDRÉ, 1995).

Para corroborar essa linha de pensamento, salientamos que este tipo de pesquisa visa estudar um caso específico que o investigador considera ser relevante, ao comparar com demais casos; contudo, a situação deve ser capaz de fomentar uma generalização para outras situações futuras de pesquisa (SEVERINO, 2007). Assim, entendemos que as situações vivenciadas, as análises e conclusões de um estudo possam ser replicadas em outros cenários similares. Ressaltamos que os dados relatados tendem a ser mais acessíveis devido ao seu conteúdo narrativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com a possibilidade de revisão e reinterpretção em futuras empreitadas acadêmicas pelos mais variados públicos (ALDERMAN et al., 1976 apud NUNAN, 1992, p. 78). Deste modo, partimos para as definições das estratégias empregadas nas pesquisas de estudos de caso. Segundo Yin (1994), os objetivos de um estudo empírico devem contemplar: a investigação de um fenômeno em

²⁸ Excerto original “[...] case study resembles ethnography in its philosophy, methods and concern for studying phenomena in context” (NUNAN, 1992, p. 75).

seu contexto real; a colaboração com a situação, onde há diversas variáveis; o uso de múltiplas fontes de dados para a triangulação dos mesmos.

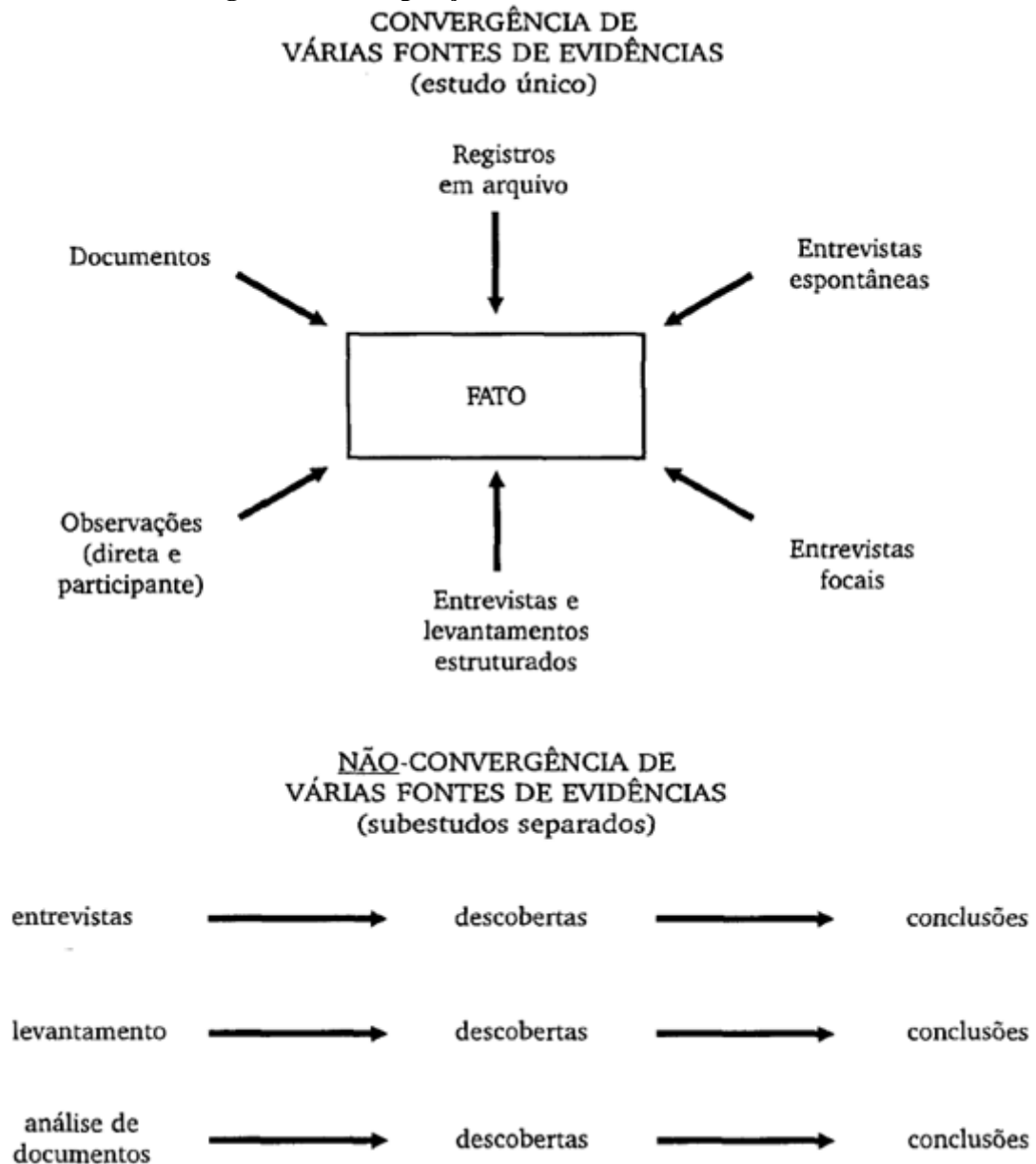
Buscamos, em nosso estudo, investigar o processo de formação de professores de LI que ministram cursos de IFA, baseando-nos em dados diversos para que possamos compreender como o processo ocorre e quais são os impactos decorrentes dele. Para atingir tais objetivos, norteamos nossa conduta com base nas diretrizes destacadas por Yin (1994), principalmente no que concerne a elaboração de questões, a adaptabilidade frente às adversidades que uma empreitada acadêmica impõe, a busca por informações sobre o assunto e, sobretudo, nas relações interpessoais decorrentes das interações com os participantes da pesquisa, tendo em mente a empatia diante da recepção das informações coletadas.

Portanto, é mister redobramos nossa atenção quanto aos objetivos e questões humanistas ou diferenças culturais, verificarmos a veracidade das informações coletadas junto aos envolvidos e, também, sabermos se a situação estudada é realmente um caso único, singular ou especial (KENNY; GROTELUESCHEN, 1980 apud ANDRÉ, 1995). Diante desse panorama, a coleta de dados no estudo de caso advém de diferentes participantes em momentos distintos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não obstante, lembramos que o estudo de caso tende a focar no fenômeno atual e real, e, conseqüentemente, não há como controlar os eventos decorrentes do contexto investigado (YIN 1988 apud ANDRÉ, 1995).

Assim posto, lançamos um olhar sobre os tipos de estudo de caso, bem como as formas de triangulação de dados. Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), podemos citar alguns exemplos de estudo de caso que focam em apenas uma unidade, como: um indivíduo, um grupo pequeno, uma instituição, um programa, um evento etc.; há também os estudos de casos múltiplos, que envolvem: vários indivíduos, várias instituições etc. Para Yin (2001), as diversas estratégias existentes nas pesquisas de estudo de caso podem ser modificadas ou adaptadas como estratégias híbridas, tendo sempre em mente a obtenção de fontes de dados relevantes. Reiteramos que a nossa tese visou à investigação de diversos participantes que formaram dois grupos pequenos (tutores e coordenadores) participantes de um programa que engloba três *campi* de uma IES. A pluralidade de instrumentos amplia o horizonte de investigação e triangulação de dados, que de acordo com Patton (1987 apud Yin 2001) aponta quatro tipos de triangulação: a de fontes de dados; entre avaliadores diferentes (pesquisadores); de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados (teoria); de métodos (metodológica). Yin (2001) apresenta duas formas de realizar a triangulação de dados: a triangulação executada com foco único e a triangulação oriunda de

várias fontes voltadas para fatos diversos, como podemos observar na imagem a seguir (YIN, 2001 p. 122).

Figura 24 - Triangulação de dados em estudos de caso



Fonte: Yin (2001, p.122).

Podemos notar que o estudo único, que converge várias fontes de evidências, apresenta múltiplas possibilidades de interpretação de uma dada situação, observando o processo de diferentes perspectivas que se direcionam para o mesmo fim. Por outro lado, os subestudos separados, apesar de possuírem múltiplas fontes de dados, não fluem concomitantemente para o mesmo destino, tornando a triangulação de dados mais demorada e difícil. Retomamos, neste momento, a discussão ancorada no conceito de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), que sugerem a triangulação ampliada, ou seja, lançando olhares a

todo o momento para possíveis novas descobertas que possam agregar na interpretação e análise de dados.

Finalizamos a nossa discussão sobre o tipo da natureza de pesquisa trazendo a perspectiva do contexto acadêmico nacional, pois “[...] no Brasil, destaca-se o estudo de caso, o que pode indicar uma diferença na concepção de pesquisa brasileira, que demonstra afastar-se dos modelos experimentais” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 45). Partindo dessa premissa, tendo como base os nossos problemas e limitações vivenciadas, a divulgação dos trabalhos cujo viés se pauta no estudo de caso pode ser empregada empiricamente em futuras mudanças políticas, metodológicas e demais necessidades que surjam no bojo da área educacional (ANDRÉ, 1995, p. 54).

Em suma, esta tese usa a abordagem do estudo de caso como premissa metodológica, pois objetivou entender o modo e a razão como os fenômenos estudados ocorrem em seu contexto, pautando-se nos objetivos previamente delimitados pelo pesquisador. Em outras palavras, essa teoria guiou nossas indagações sobre o processo de formação de docentes de IFA que atuam no PLIU. A triangulação pautada na fonte de dados serve de base para a descrição narrativa dos eventos, buscando descrever o estudo de caso de um pequeno grupo de tutores-bolsistas e coordenadores que compõem um programa de cursos de LI em uma IES. Para tanto, realizamos a convergência dos diversos instrumentos utilizados nesta pesquisa, a fim de interpretarmos um fato único, ou seja, a análise da formação de professores de IFA. Discorremos no próximo subcapítulo sobre as informações dos elementos e o contexto estudado.

2.2. Contexto Investigado

Acerca do contexto estudado, subdividimos este tópico em três partes: o programa IsF; o Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"; os participantes desta investigação. Assim, reiteramos que o objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento teórico e aprimoramento pedagógico de tutores-bolsistas que atuam em cursos de inglês para fins acadêmicos do PLIU em três *campi* da UNESP.

Em 2017, o programa IsF ofertou, de forma institucionalizada, cursos de IFA, realizados inicialmente de forma presencial e, posteriormente, online, gerenciados pelo NucLi-IsF. Faz-se necessário destacar que a inscrição nos cursos ofertados pelo programa seguia divisões e nivelamentos realizados previamente pela plataforma *My English Online*

(MEO)²⁹, separando os alunos de acordo com os níveis estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)³⁰. O programa foi gerenciado nos três *campi* da IES que possuem cursos de Letras, ou seja, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. A composição da equipe incluiu coordenadores e tutores-bolsistas graduandos e formados nos cursos de Letras. No entanto, houve complicações quanto a continuidade do IsF, com o contingenciamento de recursos pelo governo e, conseqüentemente, o seu encerramento. Contudo, mesmo sem o suporte das bolsas para professores e coordenadores, os cursos do NuLi-IsF continuaram ocorrendo até o final do programa na instituição em 2019³¹.

Durante o mesmo período surgiu o Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"³², programado para ocorrer entre 2017 e 2021, que teve como visão a internacionalização, formação e transversalidade. A transversalidade congrega ações³³ como: o investimento na formação dos alunos dos cursos de Letras (de graduação e Pós-Graduação) para atuarem no ensino de inglês com fins Acadêmicos e Específicos; a pesquisa acadêmica; a melhoria da infraestrutura dos laboratórios dos centros de língua (utilizados principalmente pelo Teletandem-TTD); o fomento ao projeto Brazilian Virtual Exchange (BraVE), que será descrito ainda nesta seção; a formação dos alunos para o contexto de internacionalização e a formação da comunidade unespiana na língua inglesa, com o intuito de atender os requisitos da internacionalização da instituição.

Apesar de ser um programa distinto do IsF, o PLIU possui inúmeras similaridades com aquela iniciativa. A formação docente e a oferta de cursos de LI para a comunidade acadêmica são dois exemplos de objetivos que ambos os programas possuíam em comum. Assim, os coordenadores e tutores-bolsistas do IsF, com o encerramento do programa, passaram a se dedicar ao PLIU e, conseqüentemente, a coleta de dados desta tese, que ocorreria originalmente visando o IsF, passou a focar somente no contexto do PLIU.

O objetivo geral do programa PLIU é melhorar o nível de proficiência em língua inglesa em todos os setores da UNESP (alunos de graduação, de pós-graduação, servidores

²⁹ Informações sobre os cursos do MEO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39041-my-english-online>. Acesso em: 06/03/2021.

³⁰ Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 06/03/2021.

³¹ O programa IsF encerrou as suas atividades vinculadas ao MEC em 2019. Em 2020 e 2021, a Rede Andifes-IsF deu continuidade ao programa, que contempla apenas as IES federais.

³² Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/>. Acesso em: 10/07/2020.

³³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/13hfzYqyzgc-vzz1qBEngkBKVjLISnpzM/view>. Acesso em: 10/07/2020.

docentes e técnicos-administrativos), planejados para ocorrer gradualmente em seis ações. A primeira³⁴ objetivou aumentar o nível de proficiência em língua inglesa de estudantes de graduação e pós-graduação com oferta de cursos presenciais em Araraquara, Assis e Rio Preto; cursos híbridos (com encontros via *Zoom*) em Rosana, Marília e Presidente Prudente, a partir de Março/2018. No total, esperava-se que 240 alunos fossem atendidos nesta oferta, com a possibilidade de expansão no segundo semestre daquele ano. Para tanto, o programa contou com a participação de 6 bolsistas/professores, 2 (monitoria TTD) em 2018 e 6 (cursos online) e 2 (monitoria TTD) em 2019.

A segunda ação³⁵ teve seu foco nos cursos³⁶ para docentes da pós-graduação e pesquisadores intitulados “Cursos de CLIL/EMI (*Content and Language Integrated Learning/English as a Medium of Instruction*)”³⁷ em parceria com a Universidade de Queensland-Austrália, realizados em 2019 e 2020. Esses cursos trabalham com estratégias dinâmicas de ensino e aprendizagem de forma simultânea, tendo em mente o uso da LI e do conteúdo ofertado. Almejou-se executar tais cursos a partir do 2º semestre, com a participação de 81 docentes de programas de pós-graduação. Outro curso programado foi o Curso de Escrita Acadêmica para alunos de pós-graduação com o objetivo final de escrever um artigo para uma revista internacional, além do treinamento para 40 servidores dos Escritórios de Relações Internacionais da UNESP com o oferecimento de curso de inglês voltados para a recepção de estrangeiros, escrita de e-mails e conversas telefônicas.

A terceira ação teve como meta a expansão do projeto Teletandem Brasil³⁸. O projeto oferece aos participantes a possibilidade de aprender e aprimorar o conhecimento em línguas estrangeiras. Por meio da sociabilidade e individualização, isto é, um esforço conjunto online com pares de falantes nativos e/ou não nativos de diferentes línguas trabalhando colaborativamente. A ação normalmente envolve alunos universitários brasileiros e estrangeiros para troca de conhecimento de uma língua estrangeira e o português de maneira recíproca e autônoma, ocorrendo majoritariamente no contexto online via *Skype* e *Zoom*. Para isso, dois bolsistas apoiaram o Teletandem (TTD) e prepararam os alunos da UNESP para

³⁴ Link para o descritivo da primeira ação do PLIU. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/ingles-academico/>. Acesso em: 01/05/2021.

³⁵ Link para o descritivo da segunda ação do PLIU. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/clil/>. Acesso em: 01/05/2021.

³⁶ Link para os editais dos cursos disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/projetos-internacionais/fapesp/2016/>. Acesso em: 10/07/2020.

³⁷ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35858/curso-orienta-docentes-a-ministrar-disciplinas-de-pos-em-ingles>. Acesso em: 10/07/2020.

³⁸ Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/teletandem-is.html>. Acesso em: 10/07/2020.

Disponível em: <https://teletandem.wixsite.com/fclar>. Acesso em: 10/07/2020.

participação das interações com universidades internacionais. Há também o programa BRaVE, que promove a aprendizagem colaborativa online e o contato intercultural e o intercâmbio de ideias de estudantes brasileiros e estrangeiros de diversas IES nacionais e internacionais, fortalecendo o processo de internacionalização em casa. O trabalho colaborativo de docentes e discentes da UNESP e seus pares internacionais, por meio de interações síncronas, assíncronas e/ou híbridas, engajam os participantes no processo de aprendizagem em disciplinas de graduação ou pós-graduação. Assim, adicionam-se cursos de escrita³⁹ de artigos científicos em LI para 125 (72 pesquisadores e 53 professores de inglês), com o apoio da iniciativa *Supporting the Internationalization of Brazilian Research: Combining EAP Tutor Training and Academic Writing Autonomy*, do edital *UK-Brazil Collaboration Call*, do *British Council*. Um segundo curso, provido por professores do programa Idiomas sem Fronteiras e dos assistentes de língua inglesa do Programa Capes-Fulbright para 63 alunos dos programas de pós-graduação da UNESP, teve seu foco na escrita dos artigos dos aprendizes.

A quarta ação⁴⁰ almejava a melhoria da infraestrutura da UNESP, com a compra de computadores para o programa Teletandem em Assis, Araraquara e São José do Rio Preto. Destaca-se que nesta fase do PLIU, 2.320 participantes já haviam realizado interações no projeto Teletandem. Além disso, o BRaVE⁴¹ conta com a participação anual de 360 alunos em 12 disciplinas ministradas em parceria com universidades estrangeiras. A quinta ação⁴² destinou-se ao aprimoramento da Infraestrutura dos Centros de Línguas da UNESP, para que pudessem aplicar provas de Língua Inglesa e, também, para que atuassem na elaboração de cursos presenciais, online e Teletandem (KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020, p. 517). Por fim, a sexta ação primou por parcerias internas e externas a fim de executar as propostas do PLIU (KANEKO MARQUES; BAFFI-BONVINO, 2020, p. 517).

Ressaltamos que cada ação possui um horizonte temporal distinto, isto é, elas ocorreram de maneira distinta e concomitante. Nesta pesquisa, enfocamos nas atividades envolvendo a primeira ação, em que consta o oferecimento de cursos de IFA para alunos de

Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/teletandem-brasil/> Acesso em: 10/07/2020.

³⁹ Link para o descritivo da terceira ação do PLIU. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/escrita-academica/>. Acesso em: 01/05/2021.

⁴⁰ Link para o descritivo da quarta ação do PLIU. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/teletandem/>. Acesso em: 01/05/2021.

⁴¹ Link para a obra com demais informações sobre o programa BRaVE. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernando/Downloads/ISBN9786586546576.pdf>. Acesso em: 04/01/2022.

⁴² Link para o descritivo da quinta ação do PLIU. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras/infraestrutura/>. Acesso em: 01/05/2021.

graduação e pós-graduação em diversos campi da universidade, bem como a formação e supervisão dos docentes envolvidos em tal ação.

2.3. Perfil Dos Participantes

O perfil dos participantes que este trabalho investigou é composto por alunos e egressos de cursos de Letras que atuam como tutores-bolsistas no “Programa Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”, sendo provenientes das unidades de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, bem como os coordenadores de cada campus envolvido no programa. Ao todo, quatro coordenadores (identificados nas análises como C1, C2, C3 e C4) e seis tutores-bolsistas (identificados nas análises como T1, T2, T3, T4, T5 e T6) integram o rol de participantes desta pesquisa. Todos os participantes, isto é, seis tutores e quatro coordenadores, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴³ (TCLE), aprovado pelo Conselho de Ética⁴⁴. Além disso, destacamos que no PLIU, os ETAs (*English Teaching Assistants*), por meio do programa Capes-Fulbright⁴⁵, participavam⁴⁶ das reuniões com os tutores-bolsistas de Araraquara, Assis, e São José do Rio Preto, a fim de colaborar na preparação de material didático para os cursos de IFA. Há de se ressaltar que a escolha dos professores no programa decorreu de um processo seletivo que estipulava, entre outros quesitos, a apresentação de teste de proficiência no processo seletivo dos pretendentes ao cargo de tutor-bolsista, uma vez que se exigiu a comprovação da fluência na LI, com a nota mínima em alto nível (B2 ou C1), segundo o QECR.

Tratando primeiramente dos tutores-bolsistas, o conjunto é composto por seis professores oriundos dos três campi responsáveis pelo PLIU, em que cada campus conta com dois tutores em suas equipes. Na ocasião da coleta, ou seja, entre o final de 2019 e o início de 2020, a formação acadêmica deles contemplava três graduados (o tutor T4 possui mestrado), além de três graduandos (T1 no 3º ano e T5 e T6 no 4º ano). A média de idade entre esses participantes era de 26 anos. No quesito experiência profissional, a média era de 4,9 anos, a destacar novamente T4, que leciona desde 2008.

⁴³ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento obrigatório para a submissão de projeto de pesquisa. Caso haja necessidade, toda a solicitação de dispensa de apresentação deste documento deverá ser devidamente justificada. O documento está anexado no Apêndice C. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

⁴⁴ O documento com a aprovação do Conselho de Ética está anexado no Apêndice D.

⁴⁵ Site do programa Fulbright Brasil. Disponível em: <https://fulbright.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

⁴⁶ Destacamos que a participação dos ETAs ocorreu de forma circunstancial, uma vez que a oportunidade surgiu ao decorrer do PLIU.

Os participantes são usuários proficientes de LI, uma vez que atingiram notas altas, geralmente C1, em exames como APTIS, TOEFL IBT, KET, PET, FCE, IELTS, TOEFL ITP (destaca-se T2, que possui os últimos cinco certificados mencionados). Os professores utilizam bastante a língua-alvo dentro e fora dos afazeres acadêmicos, incluindo as atividades de lazer em seu tempo livre. Em média, as suas respostas acerca das quatro habilidades comunicativas (escuta, fala, leitura e escrita) foram máximas, e, suas competências (tradução e cultura) tiveram média 4 (o valor máximo é 5). O quadro a seguir resume as principais características das respostas do questionário que delineou o perfil dos participantes.

Quadro 2 - Informações gerais sobre o perfil dos tutores-bolsistas

Tutor	Idade	Campus de atuação	Nível	Ano escolar ou de formação	Experiência docente (e em IFE/IFA)	Proficiência
T1	21	Araraquara	Graduação	3º ano	0,5 (0,5)	TOEFL IBT (C1)
T2	24	Araraquara	Graduação	2017	3 (3)	KET (2010) PET (2011) FCE (2012) IELTS (2015) - C1 TOEFL ITP (2019) - B2
T3	27	Assis	Graduação	2017	9 (3)	TOEFL ITP (B2)
T4	32	Assis	Mestrado	2009	12 (3)	TOEFL ITP (C1)
T5	34	SJRP	Graduação	4º ano	2,6 (2,6)	TOEFL ITP - APTIS (C1/2018 ambos)
T6	23	SJRP	Graduação	4º ano	2 (2)	TOEFL ITP (2017) C1

Fonte: Adaptado do questionário sobre o perfil dos participantes (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Destacamos o fato dos tutores T1, T2, T5 e T6 terem a mesma quantidade de tempo de experiência docente e, também, experiência com as abordagens de IFE e IFA. Na sequência, tratamos da descrição da coordenação do PLIU.

A coordenação do PLIU era composta por três coordenadoras e uma colaboradora, sendo que a formação acadêmica contempla quatro doutoras (duas delas com pós-doutorado). A equipe de coordenação é jovem (média de idade entre 43/44 anos), porém experiente quanto ao processo de formação de professores de línguas, com experiência profissional média de mais de 10 anos lecionando aulas em nível superior. As participantes são usuárias proficientes de língua inglesa, profissionais com amplo currículo na área de ensino de língua inglesa, proficiência em língua inglesa, inglês para fins específicos e acadêmicos e uso de tecnologias.

Elas buscam estar atualizadas, pois participam de cursos de capacitação pedagógica e fizeram testes de proficiência, como PET, FCE, TOEIC, TOEFL, com nível mínimo B2. A equipe possui um alto nível de envolvimento com a língua-alvo, dentro e fora das atividades acadêmicas (durante o tempo livre ou para lazer). Em média, as suas respostas no questionário de perfil dos participantes acerca das habilidades e competências ficaram entre 4 e 5, sendo este último o valor máximo. Ressaltamos que as mesmas estudam a língua inglesa desde os anos 90.

Quadro 3- Informações gerais sobre o perfil dos coordenadores

Coordenação	Campus de atuação	Experiência docente (anos/IES)	Experiência em IFE e IFA (anos)	Experiência em coordenação pedagógica e participação em projetos (desde)
C1	Assis	10	3	2006
C2	SJRP	14	4	2012
C3	SJRP	16	14	2006
C4	SJRP/ AQA	14	16	2006

Fonte: Adaptado do questionário sobre o perfil dos participantes (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

O quadro anterior resume as principais características da coordenação do PLIU, que aponta a experiência da coordenação no ensino de LI, de IFE e IFA, bem como a participação na coordenação pedagógica de projetos de ensino e aprendizagem. A seguir, abordaremos os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

2.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados elencados para dar subsídio ao estudo são os seguintes:

- a) Documentos dos cursos de Letras⁴⁷ (estrutura curricular e ementas das disciplinas) dos três *campi* investigados;
- b) Questionários iniciais semiestruturados⁴⁸ para professores e coordenadores pedagógicos do PLIU;
- c) Gravação das Reuniões Pedagógicas e o Curso online sobre a pronúncia do ILE (Inglês como Língua Estrangeira): questões teóricas e práticas⁴⁹;
- d) Documentos e arquivos disponibilizados no *Padlet*⁵⁰, o ambiente virtual criado para compartilhamento de informações e textos do programa;
- e) Entrevistas⁵¹ (gravadas em áudio) com professores e coordenadores.

As observações teóricas sobre os questionários estão pautadas nos conceitos de Larsen-Freeman e Long (1991), pois os questionários aplicados descrevem suas opiniões, com escalas Likert (por ser uma forma fácil de obter informação em perguntas mais restritas) e tópicos do tipo “Concordo/Discordo totalmente”, “0-5” e “muito – pouco” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991). Os questionários possuem também perguntas dissertativas (abertas), sendo essas mais propensas a comentários. Sobre tais questões, nos embasamos em

⁴⁷ Devido ao grande número de documentos e páginas, optamos pela criação de uma pasta para armazenamento dos documentos dos cursos de Letras. Link para acesso aos documentos: <https://drive.google.com/drive/folders/1v-NFt3M8QSYV0jr5IR8aYu5R5y5-vF8R?usp=sharing>

⁴⁸ Os Questionários se encontram no apêndice A.

⁴⁹ Link para acessar o conteúdo do curso. Disponível em: https://padlet.com/ta_dc/m7kcnemfk9f6. Acesso em: 01/05/2021.

⁵⁰ *Padlet* é um software utilizado para elaborar e compartilhar conteúdo. Disponível em: <https://padlet.helpdocs.io/1/en/about-padlet/what-is-padlet>. Acesso em: 02/03/2021.

Vieira-Abrahão (2006), pois a utilização dessas perguntas, contendo questões de múltipla escolha, ou seja, mais restritas, ou dissertativas e mais abertas, permitem que o participante tenha liberdade para se expressar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). As perguntas, realizadas entre o final de 2019 e início de 2020, objetivam a reflexão sobre o desenvolvimento após o curso, bem como os conceitos sobre a elaboração e condução do curso em geral.

A fim de compreender os documentos coletados dos cursos de Letras dos *campi* da IES, além dos materiais presentes na plataforma *Padlet*, utilizamos os conceitos da Análise Documental (também denominada Análise de Conteúdo - AC), baseando-nos em Bauer (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Para Bauer (2008), a AC é usada para avaliar diferenças entre textos (um determinado grupo de textos, ou mesmo a análise mais aprofundada de um só) e constituir índices e fazer mapas de conhecimento, visando à identificação de tendências e padrões. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os documentos possuem informações valiosas para as pesquisas em Ciências Humanas, auxiliando na compreensão dos fenômenos estudados. A ampliação da visão social de indivíduos, grupos, conceitos, práticas, etc. Assim, o pesquisador pode examinar tais documentos, por meio de técnicas, etapas e procedimentos de categorização (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Contudo, é importante destacar que a AC se pauta na sistematização e referenciação dos documentos; no entanto, os documentos não são os elementos únicos e finais da análise como um todo, mas informações que contribuem para a interpretação da pesquisa (BAUER, 2008). Tendo em mente os conceitos e teorias que sustentam a utilização dos instrumentos citados, discorreremos a seguir a forma como pretendemos utilizá-los para responder as questões que nortearão este trabalho.

Utilizaremos os documentos com relação à estrutura curricular do curso de Letras dos três *campi* responsáveis pelos cursos, bem como as ementas de suas disciplinas, a fim de nos auxiliar na triangulação de dados, principalmente com relação ao conhecimento teórico dos professores-tutores, sendo considerados neste estudo, como dados secundários. Reiteramos que a AC desses instrumentos foi realizada à luz de Bauer (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

As observações das reuniões pedagógicas objetivam analisar as interações entre a coordenação e os docentes. Ressaltamos que, diante dos inúmeros contratempos mencionados previamente, como a migração de programas devido ao contingenciamento governamental,

⁵¹ As perguntas das entrevistas se encontram no apêndice B.

houve poucas reuniões pedagógicas gravadas que pudessem ser utilizadas como base de dados para este estudo.

Além disso, é preciso salientar que as reuniões gravadas tinham como objetivo a formalização e a discussão de tópicos educacionais e burocráticos acerca dos cursos do PLIU. Contudo, cada coordenador em seu respectivo campus procurou, de forma autônoma, gerir as reuniões e encontros, ocorrendo presencialmente e de modo personalizado. Tal fato inviabiliza a inserção dessas informações em nossa tese. Na sequência, trazemos um quadro com a descrição das reuniões e seus temas:

Quadro 4 - Reuniões Pedagógicas do PLIU

Reunião	Data	Tópico	Descrição
1	07/02/2018	Implementação do PLIU	Apresentação do PLIU, discussão sobre questões burocráticas para a implementação do programa, orçamento, programação, cursos, tutores, etc.
2	14/02/2018	Planejamento de cursos <i>Blended</i>	Apresentação de conceitos necessários para as aulas, como a variedade de recursos (áudio, vídeo etc.), com atividades práticas, com perfil acolhedor dos tutores. Compartilhar informações entre os pares (tutores). Descrição dos tópicos do plano de aula. Exemplo de atividade de leitura. Orientações sobre a postura e ações dos tutores nas aulas e a comunicação com os aprendizes (sobre atividades, visão de mundo e crenças de aprendizagem). Discussão de questões burocráticas do PLIU. Apresentação de planos de aula e atividades para demonstração.
3	19/04/2018	Apresentação da equipe de coordenadores e tutores do PLIU.	Apresentação da equipe de coordenadores e tutores do PLIU. Apresentação dos ETAs de SJRP que ministraram cursos sobre notícias em LE para os tutores-bolsistas. Orientações gerais sobre a plataforma <i>Zoom</i> e <i>TelEduc</i> . Retomada dos tópicos discutidos na reunião anterior, mas agora para todos os tutores. Reflexões sobre a LI e as expectativas dos alunos. Destaque para a utilização de plataformas como <i>Google Drive</i> , que permite o compartilhamento de materiais e o trabalho colaborativo em equipe. Arranjo dos tutores em duplas, para preparar aulas para

			demonstrar na próxima reunião.
4	30/04/2019	Reunião pedagógica sobre as aulas ministradas	Momento de compartilhar experiências vividas em aulas. Autoavaliação das aulas e Avaliação de aulas por pares. Discussão de temas como o uso da língua materna, a comunicação, motivação dos aprendizes, tipos de alunos e seus objetivos, <i>Warm-up activities</i> .

Fonte: Adaptado das gravações das reuniões pedagógicas ocorridas entre 2018 e 2019.

Observa-se que a maior parte das reuniões focou em questões burocráticas e estruturais do PLIU. Além disso, questões referentes ao ensino remoto e a conduta das aulas também concentrou as atenções dos participantes durante as reuniões. Contudo, a reunião do dia 30/04/2019 abordou tópicos pedagógicos das observações das aulas entre os próprios tutores-bolsistas.

Salientamos que, em 2019, além das reuniões pedagógicas entre coordenadores e os tutores-bolsistas, houve também a oferta de um curso como componente pedagógico de formação. A participação dos tutores era obrigatória, uma vez que tal curso, substituiria as reuniões pedagógicas no período. Destinado aos tutores-bolsistas do PLIU, o “Curso online sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas e práticas”, ministrado por uma professora/pesquisadora do PPGLLP teve ao todo cinco aulas, que ocorreram virtualmente via *Zoom* às Quartas-feiras, das 10h30 até às 12h00, entre 19 de junho e 17 de julho de 2019. O desenho do curso contemplou os seguintes tópicos:

Quadro 5 - Descritivo do curso online sobre a pronúncia de ILE

Aula/Data	Tópico
1 – 19/06/2019	Aula introdutória: Ensino da pronúncia: A importância da pronúncia no aprendizado de línguas
2 – 25/06/2019	Problemas comuns do português brasileiro na pronúncia em inglês: características segmentais e suprasegmentais

3 – 03/07/2019	Falante nativo / sotaque
4 – 10/07/2019	Identidade Cultural / Inteligibilidade
5 – 17/07/2019	Ensino de pronúncia - atividades integradas

Fonte: Elaboração própria

As aulas eram gravadas e disponibilizadas na plataforma *Padlet*, ambiente esse que também armazenava as apresentações e demais documentos do curso. Ressaltamos que os tutores-bolsistas deveriam participar como alunos do curso online de pronúncia, pois no período de oferta do referido curso, eles foram dispensados das reuniões pedagógicas com os coordenadores. Na ocasião, os conteúdos tratados no curso envolviam questões pertinentes à formação teórica e pedagógica dos professores e foram consideradas como parte das reuniões.

Adicionamos os documentos e arquivos da plataforma *Padlet*, que foi utilizada como um ambiente de comunicação pedagógica virtual entre a coordenação e os tutores do PLIU. Descrevemos brevemente, no quadro a seguir, o conteúdo da plataforma *Padlet*⁵² do PLIU:

Quadro 6 - Padlet - Coordenação Pedagógica (IsF e Santander)

Tópicos	Descrição
Textos e Materiais	Textos teóricos e materiais sobre IFA
Roteiro de Observação	Documento para anotações das observações de aula dos pares tutores
<i>Assessment</i> (Avaliação)	Apresentação sobre a teoria acerca dos métodos avaliativos, com foco no IFA
<i>Warm-Up Ideas</i> (Aquecimento)	Apresentação sobre a teoria acerca de atividades de <i>Warm-Up</i> , com foco no IFA
Atividade de Observação	Espaço para exposição de ideias e conceitos sobre as aulas observadas, sendo essa uma oportunidade complementar ao que foi disponibilizado no Roteiro de Observação.
Gravação (reunião 30/04)	Link para a reunião pedagógica sobre as aulas ministradas

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a maior parte dos tópicos é formada por elementos, como os Textos e Materiais, *Assessment* (Avaliação) e *Warm-Up Ideas* (Aquecimento), que subsidiam o

⁵² Link para a plataforma *Padlet* do PLIU. Disponível em: <https://padlet.com/SandraKaneko/4fy4fit4qlho>. Acesso em: 01/06/2021.

arcabouço teórico de docentes de IFA. Além disso, vemos que há elementos que fomentam o processo de reflexão docente, como o Roteiro de Observação e a Atividade de Observação. Por fim, tratamos das Entrevistas gravadas em áudio com os tutores-bolsistas e coordenadores do PLIU.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), as entrevistas têm como objetivo coletar dados de pesquisas, a fim de triangular com outros dados coletados de instrumentos diversos. As questões, por meio da interação face a face (presencial ou virtual), podem ser classificadas como: estruturadas, semiestruturadas e livres (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Primeiramente, as entrevistas estruturadas possuem questões específicas e organizadas em ordem, com o objetivo de coletar as opiniões dos participantes de forma clara e precisa. As entrevistas semiestruturadas são flexíveis, mas ainda sim estão organizadas em uma determinada estrutura (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). As questões orientadoras seguem temas gerais sem ordem fixa, possibilitando a adequação para abordagem de tópicos não concernentes ao bojo da entrevista (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). As entrevistas não estruturadas são guiadas por um diálogo livre, pautados nas perguntas e temas estudados para obter uma ideia geral das perspectivas dos participantes sobre eles mesmos, as situações experienciadas e o contexto social que orbitam (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Logo, para responder às perguntas de pesquisa sobre como se dá o processo de formação teórico-pedagógica de professores e, também, sobre os impactos da participação dos tutores-bolsistas no Programa Santander - UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento teórico-específico, utilizamos os dados do questionário para traçar o perfil dos participantes, a Estrutura curricular e ementas de disciplinas do curso de Letras dos três *campi*, informações das reuniões pedagógicas e do Curso online sobre a pronúncia do ILE: questões teóricas e práticas, documentos e arquivos disponibilizados no ambiente virtual criado para compartilhamento de informações e textos (*Padlet*) do programa, e entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores. Na sequência, discorreremos sobre a forma de análise dos dados coletados.

2.5. Forma de análise de dados

A forma de análise de dados desta investigação está dividida em dois momentos, seguindo a ordem das perguntas de pesquisa. Desta forma, dentro de cada uma das perguntas de pesquisa, há uma descrição sequenciada em eixos temáticos identificados a partir da leitura

das respostas dos participantes, recuperando lexemas que se relacionam com as referidas perguntas. Para triangular e analisar os dados, utilizamos informações acerca da estrutura curricular dos cursos de Letras dos três *campi*, os objetivos do PLIU por meio do documento oficial do programa, as informações dos questionários sobre o perfil dos participantes e, por fim, os excertos de suas respostas que contém dados relevantes para o debate dos temas discutidos.

Quadro 7- Perguntas e instrumentos de pesquisa

Perguntas de pesquisa	Instrumentos	Análise
<i>Como se dá o processo de formação teórico-pedagógica de professores no contexto do Programa Santander - UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”?</i>	Estrutura curricular do curso de Letras dos três <i>campi</i>	Verificar as contribuições e lacunas que os cursos de formação inicial possuem no que tange o processo de formação teórica de professores de IFA.
	Questionário - perfil dos participantes	Identificar experiências e conhecimento dos participantes sobre cursos de IFE/IFA.
	Gravações em vídeo das reuniões pedagógicas e curso online de pronúncia do ILE	Identificar as orientações que contribuem para o processo de formação teórico-pedagógica.
	Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Identificar as teorias que contribuem para o processo de formação teórico-pedagógica.
	Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Identificar as ações que contribuem para a formação teórico-pedagógica.

<p><i>Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no Programa, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento de conhecimento teórico-específico?</i></p>	<p>Estrutura curricular do curso de Letras dos três <i>campi</i></p>	<p>Verificar as contribuições que os tutores-bolsistas obtiveram em decorrência da participação no PLIU, comparando com os seus cursos de Letras.</p>
	<p>Questionário - perfil dos participantes</p>	<p>Identificar a experiências e conhecimento dos participantes sobre cursos de IFE/IFA adquiridas durante e após a participação no PLIU.</p>
	<p>Gravações em vídeo das reuniões pedagógicas e curso online de pronúncia do ILE</p>	<p>Identificar as orientações que contribuem para o processo de formação teórico-pedagógica.</p>
	<p>Documentos e arquivos - <i>Padlet</i></p>	<p>Identificar as teorias que contribuem para o processo de formação teórico-pedagógica.</p>
	<p>Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores</p>	<p>Identificar as ações e experiências vivenciadas no programa que contribuem para a formação teórico-pedagógica.</p>

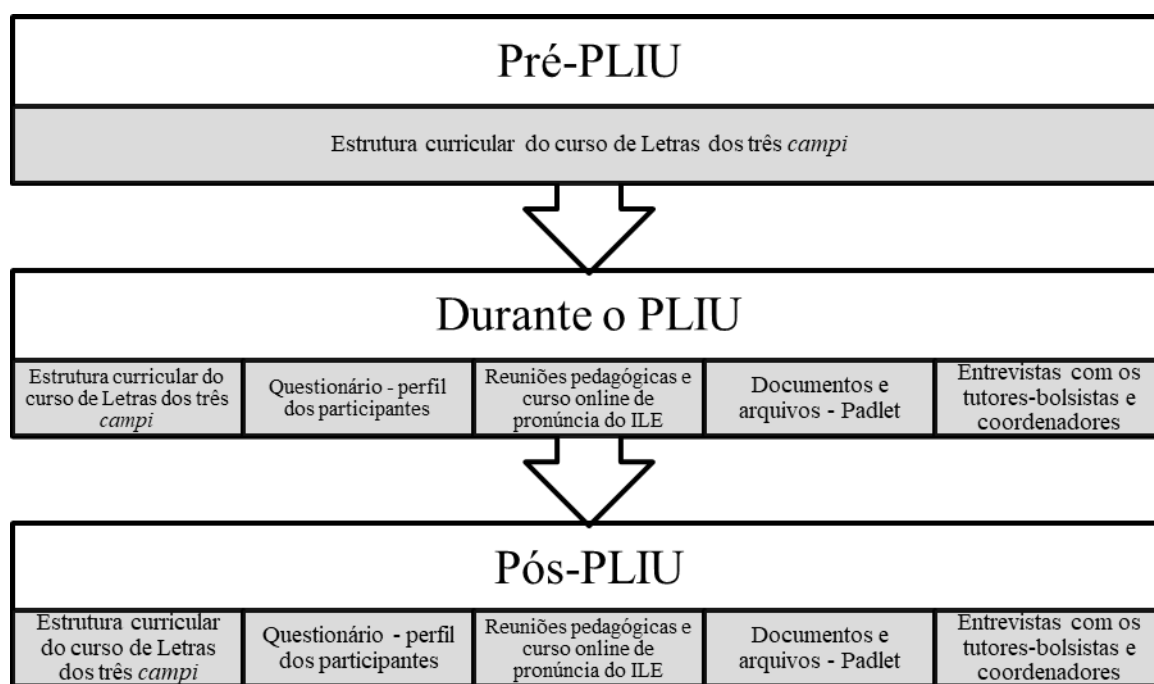
Fonte: Elaboração própria.

O quadro anterior denota as perguntas de pesquisa, os instrumentos utilizados e o que foi analisado. A seguir, a análise que contempla a primeira pergunta de pesquisa desta investigação.

3. ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados deste estudo se divide primordialmente em duas categorias, guiadas pelas perguntas de pesquisa. Trataremos sobre o processo de formação teórico-pedagógica e sobre os impactos da participação dos tutores-bolsistas no PLIU, por meio da triangulação de dados. Além disso, pautamos a discussão nos conceitos de formação docente reflexiva, e, também, a “Formação Complementar Específica”, a fim de verificar o desenvolvimento do tutores-bolsistas acerca de seu conhecimento teórico-específico, assim como o aprimoramento sobre o conhecimento do contexto e as necessidades específicas de IFE e IFA, vivenciados no PLIU. Para ilustrar, elaboramos, a seguir, uma imagem indicando as etapas do processo de análise e os instrumentos de coleta de dados. Realizamos a denominação e separação das fases com o intuito de entendermos cronologicamente as etapas no processo de formação dos tutores-bolsistas.

Figura 25 - Fases e instrumentos utilizados na análise de dados



Fonte: Elaboração própria

Entendemos que as etapas desta investigação compreendem três momentos, ou seja, a fase Pré-PLIU (analisada por meio da Estrutura curricular e as ementas do curso de Letras dos três *campi*), que visa identificar o conhecimento prévio ao programa dos tutores-bolsistas; e a fase que contempla o processo durante o PLIU (estudada por meio da Estrutura curricular e as ementas do curso de Letras dos três *campi*, do questionário com o perfil dos participantes, as

gravações em vídeo das reuniões pedagógicas e curso online de pronúncia do ILE, os documentos e arquivos da plataforma *Padlet*, bem como as entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores), cujo objetivo é observar os procedimentos e o conhecimento adquirido ao longo da participação no programa. Ambas norteiam a busca pelo entendimento do processo de formação teórico-pedagógica de professores no PLIU. A terceira fase, isto é, o momento Pós-PLIU (investigando a Estrutura curricular e as ementas do curso de Letras dos três *campi*, do questionário com o perfil dos participantes, as gravações em vídeo das reuniões pedagógicas e curso online de pronúncia do ILE, os documentos e arquivos da plataforma *Padlet*, as entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores) foca nos impactos do PLIU no processo de desenvolvimento teórico-específico dos tutores-bolsistas. A utilização de diversos instrumentos se pauta na teoria de Yin (2001), sobre a triangulação oriunda de várias fontes voltadas para fatos diversos. Ao final deste capítulo, faremos uma breve síntese dos itens analisados.

Lembramos que os instrumentos utilizados neste trabalho incluem os questionários de perfil dos participantes, a estrutura curricular e as ementas das disciplinas dos cursos de Letras dos três *campi* estudados, as gravações em vídeo das reuniões pedagógicas e do curso online de pronúncia do ILE, os documentos e arquivos na plataforma *Padlet*, e, também, as entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores. Iniciamos a discussão e análise da primeira pergunta de pesquisa.

3.1. Sobre o processo de formação teórico-pedagógica

Para compreender o primeiro segmento desta análise, pautamo-nos na pergunta: Como se dá o processo de formação teórico-pedagógica de professores no contexto do Programa Santander - UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”? Nesta primeira fase da análise, visamos identificar as informações sobre a formação dos docentes Pré-PLIU. Contudo, faz-se necessário iniciarmos o debate observando o contexto do PLIU, a formação da equipe de coordenação e, por fim, a estrutura curricular⁵³

⁵³ Estrutura Curricular do curso de Letras de Araraquara. Disponível em:

https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/estrutura_ingles.pdf e

https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/formacao_geral_letras.pdf. Acesso em: 10/07/2020.

Estrutura Curricular do curso de Letras de Assis. Disponível em:

<https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/letras/resolucao-unesp-59--de-18-de-julho-de-2017.pdf>.

Acesso em: 10/07/2020.

Estrutura Curricular do curso de Letras de SJRP. Disponível em:

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/letnb2015d.pdf>,

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/letnb2015n.pdf>,

obrigatória dos cursos de Letras dos três *campi* investigados, com foco nas disciplinas que julgamos importantes para a formação de professores de LI. Salientamos que os três *campi* foram os locais de formação e atuação dos tutores-bolsistas durante o PLIU. Retomamos as ideias de Almeida Filho (2004), pois o intuito é distinguir a dualidade do professor profissional, que depende da credenciação formal via curso superior (Letras), mas esse nem sempre consegue suprir as necessidades da sociedade (ALMEIDA FILHO, 2004).

3.1.1. A fase Pré-PLIU

Iniciamos a nossa discussão com uma análise descritiva para elucidar o cenário que serviu de base para esta investigação. Neste ponto, após as quatro primeiras etapas do processo (cf. figura 18) de implementação do PLIU, ou seja, a identificação da demanda social e/ou institucional por cursos de IFA, a institucionalização do programa, a esquematização das questões burocráticas, das diretrizes e seus cursos, tal como a composição da equipe de coordenação pedagógica e dos docentes. Ao tratarmos dos tutores-bolsistas, pautando-nos na quinta etapa do processo (cf. figura 18), isto é, a identificação do perfil teórico e pedagógico dos professores participantes, analisamos os seus respectivos trajetos no processo de formação docente.

Tomando como base as ideias de Bauer (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) sobre a AC, elaboramos, a seguir, uma lista de disciplinas⁵⁴ dos cursos de graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) e a carga horária de cada campus que consideramos serem importantes para a formação de professores de LE. A escolha das disciplinas/tópicos foi realizada com base em nossos estudos durante a graduação e pós-graduação, bem como a nossa experiência profissional em instituições privadas e em cursos de extensão da comunidade acadêmica da IES investigada. Destacamos também que os elementos de cor cinza, presentes no quadro, indicam a ausência de disciplinas/tópicos da estrutura curricular e das ementas do campus analisado.

Quadro 8 - Carga horária de disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras investigados

Disciplina	Araraquara	Assis	SJRP
-------------------	-------------------	--------------	-------------

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/leting2015d.pdf> e

<https://www.ibilce.unesp.br/Home/Graduacao450/LetrasDiurno/leting2015n.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

⁵⁴ Link com os resumos dos conteúdos das disciplinas com base na tabela comparativa de ementas Disponível em: https://1drv.ms/x/s!AuYYTNOFOOrGhgZdFJS2qGKaw2_vwjQ?e=H2r4CX. Acesso em: 31/01/2022.

Abordagens e Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira ⁵⁵	60	240	30
Análise do Discurso	30	60	0
Aquisição e aprendizagem de línguas	60	30	0
Fonética e Fonologia	60	30	60
Leitura e Interpretação de Textos em Língua Inglesa*	60	60	60
Semântica e Pragmática	60	30	60
Sociolinguística	0	30	30
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)	0	60	0
<i>TOTAL</i>	<i>330</i>	<i>540</i>	<i>240</i>

Fonte: Elaboração própria.

Notamos que as disciplinas que abordam questões gerais sobre a área de Linguística e Linguística Aplicada, como Abordagens e Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, Análise do Discurso (exceto SJRP), Aquisição e aprendizagem de línguas (exceto SJRP), Fonética e Fonologia, e, Semântica e Pragmática, são ofertadas aos alunos dos cursos de Letras. Em contrapartida, temas importantes e que poderiam complementar a formação dos futuros professores de LE em geral, como Estudos do Léxico (Lexicografia, Lexicologia e Terminologia), Identidade na Aquisição e Aprendizagem de Línguas, Inglês para Fins Acadêmicos, Inglês para Fins Específicos, Tradução Pedagógica, Teoria dos Multiletramentos e, Letramento Digital, por exemplo, não aparecem na grade curricular nos três *campi*.

⁵⁵ Tudo que se refere ao tópico “Abordagens e Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira” trata de abordagens de ensino, podendo ser disciplinas específicas ou de estágio.

É vital destacar que as áreas de estudo que não aparecem na grade curricular da graduação em Letras são consideradas por nós como relevantes porque em nossa experiência acadêmica, sobretudo na pós-graduação, tivemos contato com essas temáticas de forma direta ou indireta (por disciplinas ofertadas ou cursadas). Fazemos aqui uma menção ao campus de Assis, o único que oferta Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como disciplina obrigatória. É necessário ressaltar que os dados refletem exclusivamente o que consta nos documentos oficiais, uma vez que não se pode inferir se algum dos temas está imbricado em outras disciplinas.

Por fim, discorremos sobre as disciplinas que consideramos primordiais em nossa pesquisa, ou seja, o conteúdo de inglês para fins Específicos e Acadêmicos. Em nenhuma estrutura curricular com disciplinas obrigatórias dos três *campi*, pudemos identificar a oferta de Inglês para Fins Específicos ou Inglês para Fins Acadêmicos. Destacamos que houve uma disciplina optativa em 2014 e 2016, intitulada “Ensino e aprendizagem de Inglês para Fins Acadêmicos Específicos” no campus de Araraquara. Assim como uma disciplina de pós-graduação Linguística e Língua Portuguesa, em 2018 e 2019 intitulada “Inglês para Fins Acadêmicos: Questões Teórico-Metodológicas”. A ausência dessas abordagens vai ao encontro do que clamam Cristóvão e Beato Canato (2016), dado que há atualmente a urgência da formação de profissionais com conhecimentos de IFE e IFA. Assim, fez-se necessário prover os subsídios que contemplem as necessidades dos cursos de IFA do PLIU. Ao nos depararmos com um contexto que demanda um conhecimento em especial, sendo neste caso a abordagem de IFA, os professores, em formação inicial ou continuada, necessitaram de uma “Formação Complementar Específica”, que acreditamos neste trabalho, ser fundamental para a construção de conhecimento teórico-específico. Tal conhecimento envolveria não somente, como mencionado anteriormente, questões teórico-metodológicas sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas também conceitos e práticas acerca das particularidades contextuais ao se ensinar e aprender IFA.

Em suma, percebemos que o alinhamento das estruturas curriculares nos três *campi* investigados reforça a crítica de Kumaravadivelu (2012), que compreende os modelos de formação de professores de línguas atualmente como “Abordagens de Transmissão”, uma vez que os temas são pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados (KUMARAVADIVELU, 2012), não atentando para as constantes mudanças requeridas pelo público que depende desses profissionais (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016). Reiteramos que este fenômeno está relacionado ao fato das IES organizarem seus cursos de Letras seguindo as diretrizes que regem o sistema de ensino regular, enfocando assim no

ensino fundamental e médio. Tratamos, a seguir, dos dados referentes ao período de participação no PLIU, com vistas à formação docente de IFA por meio da “Formação Complementar Específica”.

3.1.2. Durante o PLIU

Diferentemente da análise da fase anterior, que possui um viés descritivo, partimos para uma proposta de análise de dados das demais fases do PLIU. Nesta segunda fase, a coordenação do PLIU buscou amenizar as lacunas anteriormente descritas por meio do suporte pedagógico aos tutores-bolsistas, frente às questões emergentes de sua própria prática. De acordo com Almeida Filho (2004), o contato com a teoria da área que se quer aprimorar atenua os hiatos deixados pelos cursos formadores (ALMEIDA FILHO, 2004). Logo, a implementação da “Formação Complementar Específica”, por meio de reuniões pedagógicas e o curso de ILE, visou minimizar a ausência dos conteúdos requeridos para os cursos de IFA do PLIU. Assim posto, discorreremos sobre o processo utilizando como base os três ciclos (cf. figura 19), isto é: 1. A apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas; 2. O acompanhamento do desenvolvimento docente reflexivo; 3. A interação entre os participantes. Na sequência, triangulamos os dados para discutir a primeira ação do ciclo de “Formação Complementar Específica”.

3.1.2.1. A apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas

Iniciamos a análise pela primeira ação, isto é, “a apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas”. Para isso, utilizamos os dados das ementas dos cursos de Letras, dos questionários do perfil dos participantes, das gravações das reuniões gerais, do curso de ILE, além dos dados da plataforma *Padlet* e das gravações das entrevistas com os participantes. Começamos pela comparação entre as disciplinas ofertadas nos cursos de formação docente e os relatos dos tutores-bolsistas sobre os seus respectivos conhecimentos teóricos.

Trazemos uma tabela que aponta os números coletados de uma das perguntas do questionário, quando os participantes foram indagados sobre o conhecimento em áreas que permeiam a Linguística. Ressaltamos que a ideia de “conhecimento em áreas que permeiam a Linguística” se refere ao fato de ter tido contato acadêmico com disciplinas ou temas que permeiam os tópicos perguntados. Os números (0/1) indicam se houve ou não contato institucionalizado ou não com as disciplinas que julgamos serem essenciais para a formação

Inglês para Fins Acadêmicos	0	1	1	1	1	1	5	83,33%
Inglês para Fins Específicos	1	1	1	1	1	1	6	100,00%
Leitura e Interpretação de Textos em Língua Inglesa	1	1	1	1	1	1	6	100,00%
Semântica e Pragmática	1	1	0	1	1	1	5	83,33%
Sociolinguística	1	1	0	1	1	1	5	83,33%
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)	0	0	1	1	0	1	3	50,00%
Tradução Pedagógica	0	0	0	0	0	0	0	0,00%
Teoria dos Multiletramentos	0	0	1	0	0	0	1	16,67%
Letramento digital	0	0	1	0	0	1	2	33,33%

Fonte: Adaptado do questionário sobre o perfil dos participantes (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Comparando com as informações dos cursos de Letras previamente debatidas na seção sobre a fase pré-PLIU, observamos o aumento significativo do conhecimento de temas da área linguística, sobretudo no que concerne o Inglês para Fins Específicos e Inglês para Fins Acadêmicos, totalizando 100% dos tutores-bolsistas, como podemos observar nos destaques em azul na tabela. Tópicos como Estudos do Léxico, a Teoria dos Multiletramentos e o Letramento Digital também marcaram presença nas respostas dos participantes. A resposta para esse fenômeno é a participação no PLIU, visto que o envolvimento com os cursos online de IFA requer o suporte dado pela coordenação, realizado por meio de reuniões e o curso de

ILE, que fomentam o aprimoramento do conhecimento de áreas até então não exploradas pelos professores em seus cursos de graduação de Letras.

Ao pensarmos no processo de formação teórico-pedagógica de professores, seja ela inicial ou continuada, identificamos as reuniões pedagógicas, com a supervisão da coordenação, como o principal alicerce. Tendo em mente a atualização e a avaliação profissional dos docentes (ALMEIDA FILHO, 2006), juntamente com a ideia de suporte de formadores de professores (ALMEIDA FILHO, 2004), a coordenação do PLIU realizou algumas reuniões pedagógicas com os tutores-bolsistas, a fim de proporcionar momentos de construção de conhecimento teórico, como preconizamos no primeiro ciclo da “Formação Complementar Específica”, além da reflexão sobre as aulas ministradas nos cursos do programa.

De um modo geral, as reuniões objetivaram questões burocráticas do PLIU, procedimentos gerais sobre os cursos e aulas no ambiente virtual (com foco na comunicação e postura dos tutores ao ministrar as disciplinas), e, também, reflexões sobre as observações das aulas que os docentes fizeram entre eles. Esperava-se que o PLIU tivesse reuniões mensais, mas ao todo, foram quatro reuniões via *Zoom* (cf. Quadro 3) de cunho institucional e temas gerais, ocorridas nos primeiros semestres de 2018 e 2019. Em 2019, as reuniões deram espaço ao curso de pronúncia. A seguir, trazemos excertos das reuniões que contribuíram para a apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas.

Dentre as quatro reuniões analisadas, a última foi a única na qual identificamos elementos que trouxeram conceitos que não costumam ser contemplados nos cursos de Letras, uma vez que os demais encontros gravados trataram de questões burocráticas, o acompanhamento e a interação entre os participantes, tratados nas próximas subseções. Ao tratar de questões relacionadas às especificidades e demandas dos alunos participantes, a reunião do dia 30/04/2019 enfocou em um dos princípios que pautam os cursos para fins específicos, acadêmicos e ocupacionais, como discorrem Hutchinson e Waters (1987), Jordan (1997) e Alexander, Argent e Spencer (2008).

Quadro 10 – Excerto da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
---------------	----------------

<p><i>Abordando um dos pilares dos cursos para fins específicos, acadêmicos e ocupacionais</i></p>	<p>C4: O ponto de partida é sempre o <i>Needs Analysis</i>. Por exemplo, o T3 e outra professora que estão dando aula para fins ocupacionais para os funcionários do ERI, elas aplicaram o <i>Needs Analysis</i>. Elas tinham um plano pronto, um esquema mais ou menos pronto, mas elas tiveram que adaptar de acordo com a necessidade do público. Então a gente tem que pensar da mesma maneira em nossos cursos. A gente tem que fazer essa conscientização [com os alunos dos cursos]. ‘Olha aqui é inglês acadêmico, lá no centro de línguas, inglês geral’. Mas uma vez que o indivíduo está lá, a gente tem que dançar conforme a música. Então, de fato, explicar que o propósito do curso não é esse. A gente tem até um plano de aula, aquele conteúdo programático pronto, mas a gente tem sempre vai ter que acabar adaptando de acordo com a necessidade do público. Então acho que a gente tem que ter, sim, esse senso não é de ... não sei se seria plausibilidade lá do Prabhu (1990). A gente tem que ter essa capacidade de se adaptar conforme o público.</p>
--	--

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre as aulas ministradas.

Os cursos ofertados recebem alunos de diferentes áreas, *campi* e com propósitos e necessidades distintas, como explanou C4. Nota-se que a coordenação busca fundamentar a sua preocupação com a condução dos cursos baseando-se em conceitos teóricos que permeiam as teorias acerca do pós-método, IFA/IFE e, principalmente, a ideia de aplicação da análise de necessidades. Contudo, a escassez de tempo não permitiu a exploração de alguns temas teóricos e práticos concernentes aos cursos, uma vez que diversos tópicos administrativos dominavam as conversas. Na sequência, um exemplo deste tipo de ocorrência.

Quadro 11 - Excerto da 3ª reunião pedagógica gravada sobre a falta de tempo para discussões de assuntos práticos do curso

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
<p><i>Falta de tempo para discussões de assuntos práticos do curso</i></p>	<p>T6: Eu gostaria de sugerir o <i>Google Classroom</i>. Ele é muito simples de ser utilizado. É que eu tenho muita coisa para falar, a gente não tem tempo, né? Ele é conectado com <i>Google Docs</i> etc.</p>

Fonte: Excerto da Reunião pedagógica do dia 19/04/2018 sobre as aulas ministradas.

O encontro do dia 19/04/2018 priorizou a apresentação da equipe de coordenadores e tutores, bem como as plataformas de utilização para aulas online dos programas vigentes (IsF e PLIU). Durante o final da reunião, os participantes estavam comentando sobre ambientes virtuais que costumam utilizar para armazenamento de atividades, realização de aulas etc. T6 estava querendo detalhar a sua experiência com as ferramentas *Google*, mas por conta do tempo isso não foi possível. Acreditamos que o grande volume de informações não pedagógicas tenha sido um empecilho para que os temas referentes às ações práticas do curso fossem mais debatidos.

Como atenuante do baixo número de reuniões gerais, as coordenações realizaram encontros locais de modo independente em cada campus. Essas reuniões não puderam ser analisadas neste estudo, pois muitas não eram gravadas. Houve também a oferta de um curso, como elemento complementar, que abordou questões relacionadas à pronúncia e identidade do falante de LE. Ao todo, o curso de ILE teve cinco aulas (cf. Quadro 4), que aconteceu entre junho e julho de 2019. Na aula introdutória no dia 19/06/2019 sobre “Ensino da pronúncia: A importância da pronúncia no aprendizado de línguas”, o instrutor do curso de ILE propôs aos participantes T2 e T6 algumas reflexões sobre o tema. A seguir, os excertos coletados no curso de ILE que trazem conteúdo novo para os tutores-bolsistas.

Quadro 12 - Excertos da 1ª aula do curso de ILE sobre a importância da pronúncia em LE

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Reconhecer a importância da pronúncia durante o processo de ensino</i>	T2: A primeira vez que tive contato com a pronúncia do inglês foi na faculdade.
	T6: Nunca estudei pronúncia em nenhum lugar além da universidade.
<i>O objetivo do aluno era a pronúncia nativa. Falante nativo de onde?</i>	T2: Eu aponto todas as diferenças, por exemplo, você [instrutor] nos disse que os alunos que querem falar como falantes nativos nós devemos ser honestos e dizer que eles nunca falarão como falantes nativos, então pronúncia e sotaque são coisas diferentes.
	T6: Acredito totalmente na conscientização, principalmente quando se trata de conhecer sua própria língua.

Fonte: Excertos do curso de ILE do dia 19/06/2019 sobre a importância da pronúncia em LE.

Ressaltamos que os excertos apresentados dos tutores T2 e T6 se dá pelo fato dos mesmos terem sido os únicos que participaram dessa aula. Vemos que apesar dos tutores-bolsistas terem tido contato com tópicos relacionados à pronúncia, o curso de ILE

proporcionou, principalmente para T2, a possibilidade de se refletir sobre os padrões de pronúncia difundidos, como é o caso da busca pelo ideal do falante nativo. T6 destaca a importância de se conscientizar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tomando como base o autoconhecimento pelas variantes da língua materna. Na terceira aula do curso de ILE, realizada no dia 03/07/2019, abordou questões de sotaque e o mito do falante nativo. Destacamos que os participantes T2, T5 e T6 estiveram presentes naquela aula.

Quadro 13 - Excertos da 3ª aula do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Quando conhecemos as diferenças dos sons, dependendo do seu público, podemos melhorar, depende da nossa identidade, objetivos etc.</i>	T2: Eu acho que pode ser um problema, às vezes você pode ser mal interpretado.
<i>Sobre o mito da superioridade do falante nativo</i>	T5: Nós utilizamos dicionários baseados no Inglês americano ou britânico.
<i>Aprender inglês é apenas sobre conversar com falantes nativos?</i>	T6: Eu não acho que devemos aprender inglês para falar apenas com falantes nativos. O inglês é uma língua global.

Fonte: Excertos da terceira aula do curso de ILE do dia 03/07/2019 sobre o falante nativo e sotaques.

Ao refletirem sobre as questões técnicas de pronúncia, os participantes demonstram ter consciência das nuances que extrapolam as regras que pautam o tema. O participante T2 demonstra receio, pois a abordagem do tema pode gerar algum inconveniente. T5 destaca a predominância do uso das variedades britânica e estadunidense dos dicionários de LI. Por sua vez, T6 traz conceitos sobre a compreensão do ensino de LE, dado que o participante compreende a LE como um fenômeno global. Entendemos que ao passo que as aulas do ILE ocorreram, a reflexão e conscientização sobre questões de pronúncia dos tutores-bolsistas vão se tornando mais complexas e bem fundamentadas. Para concluirmos esta subseção, trazemos excertos da quarta aula.

Quadro 14 - Excertos do instrutor do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques

Excertos do instrutor do curso de ILE

As pessoas dizem "Desculpe pelo meu inglês" ruim. Você está fazendo o trabalho duro! Você não precisa pedir desculpas. Você só precisa se comunicar.

Estamos falando de sotaques e Identidade Cultural, Inteligibilidade mútua, não apenas um falante nativo. É também uma oportunidade para os alunos verem que há muitos sotaques e eles também podem se expressar com seus sotaques, uma vez que sejam inteligíveis.

Fonte: Excertos da terceira aula do curso de ILE do dia 03/07/2019 sobre Identidade Cultural e Inteligibilidade.

Na aula quatro do dia 10/07/2019, sobre “Identidade Cultural e Inteligibilidade”, o instrutor faz alguns apontamentos relevantes sobre o tema, dando ênfase para as questões de identidade. Acreditamos que tais ações possam modificar a atitude dos professores em formação, uma vez que eles se tornam mais conscientes sobre elementos que não são normatizados formalmente. Ademais, apontamos outras menções identificadas na mesma aula. Ressaltamos que foram apresentados somente os excertos dos tutores T1 e T2 pelo fato dos mesmos terem sido os únicos que participaram dessa aula.

Quadro 15 - Excertos da 4ª aula do curso de ILE sobre o falante nativo e sotaques

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Quando você fala com alguém com sotaque indiano, não é o sotaque que você usa [ou estudou]. Normalmente você usa, por exemplo, um modelo norte-americano, um modelo britânico.</i>	T1: Todo mundo que fala inglês é dono da língua.
<i>Vídeo com diversos sotaques em LI.</i>	T1: Os alunos podem assistir e ter contato com diferentes sotaques. Eu acho que isso é bom.
	T2: Falando sobre artistas e celebridades que aparecem no vídeo. É muito interessante notar seus sotaques porque eu nunca tinha notado isso antes, foi muito interessante.

Fonte: Excertos da quarta aula do curso de ILE do dia 10/07/2019 sobre Identidade Cultural e Inteligibilidade.

Como destacado anteriormente, os excertos dos participantes T1 e T2 durante a quarta aula demonstram que eles estão conscientes sobre as questões que envolvem a identidade cultural dos falantes de LE. Curiosamente, quando os tutores-bolsistas foram responderam ao

questionário sobre conhecimento em áreas que permeiam a Linguística, nenhum deles mencionou o tema sobre a Constituição da Identidade na aquisição e aprendizagem de línguas, apesar de duas das cinco aulas do curso tratarem especificamente sobre o Falante nativo / sotaque e Identidade Cultural / Inteligibilidade.

Continuando a análise sobre o suporte teórico e prático ofertado aos tutores-bolsistas do PLIU, destacamos alguns aspectos da plataforma *Padlet* da coordenação pedagógica do programa (cf. Quadro 5). Para propiciar o contato com a teoria acerca dos cursos de IFE e IFA. A seguir, a lista com o conteúdo teórico da plataforma *Padlet* ofertado aos tutores-bolsistas.

Quadro 16 - Lista do conteúdo teórico hospedado no *Padlet*

<i>Título</i>	<i>Descrição</i>
<i>Developing curricula for English for Occupational Purposes: A case study at a South African University of Technology</i>	Artigo científico sobre IFO
<i>English for Occupational Purposes</i>	Livro sobre IFO
Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios	Artigo científico sobre IFE/IFO
<i>English for Biomedical Science</i>	Material didático sobre IFAE
<i>English for language and linguistics</i>	Material didático sobre IFAE
<i>Technology For Engineering & Applied Sciences</i>	Material didático sobre IFAE
<i>BALEAP - British Association of Lecturers in English for Academic Purposes</i>	Diretrizes do BALEAP sobre o ensino de IFA
Vídeos <i>TedEd</i>	Website com vídeos educacionais em LI
<i>Massive Open Online Courses (MOOCs)</i>	Website com cursos online de diversas áreas em LI
<i>AEUK Free Resources: Using English for Academic Purposes AEUK Free Resources</i>	Website com links para demais ambientes virtuais com conteúdo educacional em LI
<i>UEFAP.com</i>	Website com conteúdo educacional sobre IFA
<i>Teaching the Four Skills</i>	Website do governo estadunidense com materiais para ensinar a ler, escrever, falar e ouvir em LI
<i>Science research writing for non-native speakers of English</i>	Livro sobre escrita acadêmica para falantes não nativos de LI

Fonte: Adaptado da plataforma *Padlet*.

Observa-se que há uma vasta oferta de materiais que contemplam a área do IFE, IFA, IFO, além de conteúdos teóricos sobre habilidades comunicativas em LI e sobre o ambiente

online. Compreendemos que a coordenação propiciou aos professores em formação a chance de ter contato com áreas não abarcadas nos cursos de Letras. Tal atitude vai ao encontro do que entendemos ser a essência deste ciclo, uma vez que a teoria tratada não se faz presente nos cursos de Letras. Para finalizarmos as análises deste primeiro ciclo de “Formação Complementar Específica”, destacamos excertos das entrevistas com os participantes.

Continuamos a análise sobre o processo de formação docente, tendo agora a perspectiva dos participantes sobre os encontros pedagógicos. Para elucidar as questões acerca do PLIU, destacamos alguns excertos de respostas das entrevistas realizadas com todos os participantes desta investigação. Iniciamos com algumas respostas que trazem, exclusivamente, as opiniões da equipe de coordenação sobre as questões que envolvem a apresentação de conteúdo novo para os tutores-bolsistas.

Quadro 17 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a apresentação de conteúdo novo aos tutores-bolsistas

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
<i>E1 - O que te motivou a participar do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	C4: [O PLIU] evoluiu [os conceitos de] IFA e formação de professores.
<i>E2 - Em sua opinião, quais são os objetivos do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	C1: É importante que os alunos estejam engajados em todo esse processo, especificamente dentro do curso de letras essa questão da formação de professores, né? Para que as práticas docentes sejam diferenciadas, pensando no cenário atual da Educação.
<i>E6 - Qual é a diferença entre ensinar Inglês Geral e Inglês Acadêmico?</i>	C4: [O IFA tem] habilidades desenvolvidas que não são cobertas em cursos de inglês geral, são habilidades em relação à escrita, à compreensão oral, à produção oral etc.
<i>E7 - Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Os tutores-bolsistas os tinham previamente? Eles os têm atualmente?</i>	C4: Com a participação deles no projeto, desenvolveram mais essas outras habilidades, mais específicas com relação ao inglês dentro do contexto Acadêmico.
<i>E8 - O que você aprendeu sobre a formação de professores de IFA no Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	C4: No âmbito da UNESP a gente vem discutindo isso de forma local, unidades onde tem o curso de letras apenas para aqueles que participam do projeto. Eu queria que essa formação pudesse se estender para o curso de letras de Assis, Araraquara, de Rio Preto, para que todos pudessem sair do curso com essa visão e com esse conhecimento.

<p><i>E11 - Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" neste processo?</i></p>	<p>C1: Primeiro, a gente foca e a questão do curso de letras né, como é, o que tem sido essa grade, esse currículo, e quais são as necessidades que tem sido ou não atendidas. Eu acho que são muitas deficiências né, que iniciativas dessa, como Santander e o que nós fizemos dentro dos Sem Fronteiras, eu acho que reforçam a importância e a carência de um olhar diferenciado para o processo de formação. Eu acho que a universidade teria que dar conta de uma série de questões que infelizmente não dá em dias atuais. Iniciativas dessa envergadura trazem contribuições de muita relevância.</p>
	<p>C4: Eu acho que ele [PLIU] deu um pontapé inicial muito importante com relação à produção e a elaboração de material didático para fins Acadêmicos. Acendeu também algumas questões sobre a formação de professores para esse contexto.</p>

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Identificamos nas falas de C1 e C4 a preocupação com temas relacionados ao arcabouço teórico de IFA. Há um reconhecimento das lacunas nos cursos de Letras, sobretudo na questão acerca das abordagens para fins específicos e acadêmicos. Não obstante, a coordenação destaca a importância do PLIU, uma vez que o programa suscita o questionamento de disciplinas que tratem de tais abordagens, expandindo as temáticas do IG. Assim, os professores em formação, por meio da participação no PLIU, tiveram a oportunidade construir conhecimentos teóricos requeridos para os cursos do programa que não costumam ser abordados nas grades curriculares obrigatórias das IES. Salientamos que o intuito foi analisar as falas e respostas dos participantes que abordaram o tema. Destacamos que, neste caso, não identificamos nas falas de C2 e C3 quaisquer menções sobre o tópico tratado neste momento. Na sequência, trazemos alguns excertos das entrevistas com a visão dos tutores-bolsistas sobre o tema.

Quadro 18 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a apresentação de conteúdo novo para os docentes do PLIU

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
<p><i>D1 - O que te motivou a participar do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i></p>	<p>T6: A oportunidade também de adquirir experiência, sair da minha graduação com experiência já, né? Poder falar que eu dei aula. Conheci essa modalidade específica de inglês para fins específicos.</p>

<i>D3 - Destaque aspectos de sua experiência como professor no Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	T1: Eu não tinha a mínima ideia o que era inglês para fins acadêmicos. Ali no começo eu dependi muito da ajuda da C4, eu não tinha ideia do porquê isso. Na minha graduação só tive contato com inglês para fins acadêmicos porque eu faço parte desse projeto. Tive uma experiência muito abrangente eu acho, né? Ele [o PLIU] se diferencia de muitas coisas, por ter aula presencial, por ter aula online, pelos objetivos deles serem diferentes, por ser a internacionalização, por ser inglês para fins acadêmicos, então é muito rica assim essa experiência para mim.
	T2: Uma experiência bem enriquecedora tanto da parte online quanto da parte teórica.
	T3: Então, realmente eu me digitalizei junto com o projeto para me tornar um professor virtual, fazer as aulas virtuais, as aulas à distância.
<i>D7 - Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Você os tinha previamente? Você os tem atualmente?</i>	T2: Eu tinha noção mais ou menos, mas não 100%. Hoje eu acho que consigo trabalhar com IG e IFE de maneiras diferentes para cada tipo de aluno.
	T5: Para você trabalhar IFA, primeiro você precisa conhecer bem o que você vai trabalhar. Então isso é complicado porque só a graduação muitas vezes não traz isso para gente. Não há formação melhor que a do projeto.
	T6: Nas aulas de inglês para fins específicos eu era muito inexperiente. Nesse momento, depois de dois anos no programa, eu tenho um pouquinho de experiência.
<i>D10 - O que você aprendeu sobre lecionar IFA no Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	T1: Eu aprendi bastante coisa, né? Eu aprendi desde como montar uma aula até como dar uma aula online.
	T4: Eu aprendi sobre os fins específicos.
	T5: Apreendi sobre o inglês para fins acadêmicos, a gente tem que estudar para ensinar, né? As minhas habilidades nessa área evoluíram muito.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Para os professores do PLIU, os ganhos teóricos e pedagógicos se pautam na utilização de tecnologias para aulas online e, principalmente, as abordagens de IFE e IFA. O fato de o curso possuir aulas presenciais e à distância (por meio de videoconferência *Zoom*) aportou um fator novo para os tutores-bolsistas que não possuíam experiências nesta modalidade virtual. Além disso, o grande diferencial apontado foi a possibilidade de ter contato com abordagens até então desconhecidas para alguns deles. Essa percepção, de acordo com Basturkmen (2010), tem relação com a maneira como ocorre o treinamento formal em LI, que normalmente se baseia no ensino IG. Como os cursos de letras de seus *campi* não

possuíam disciplinas na grade curricular obrigatória que tratassem das finalidades específicas, acadêmicas e ocupacionais, o PLIU surgiu como uma possibilidade de sanar tais necessidades. Faz-se necessário ressaltar as críticas dos participantes aos cursos de Letras, uma vez que para os respondentes, as IES não conseguem, por meios formais, suprir as demandas educacionais de IFE e IFA, conforme Vian Jr (2015) destacou. Logo, os professores em formação inicial e continuada destacam a importância do programa em seu aprimoramento e aquisição de conteúdos até então não desenvolvidos. Para finalizarmos a análise deste primeiro ciclo da “Formação Complementar Específica”, resumizamos a triangulação de dados apontando os instrumentos e as informações coletadas.

Quadro 19 - Síntese da triangulação de dados da análise do primeiro ciclo da “Formação Complementar Específica”

Instrumentos de coleta de dados	Informações
Estrutura Curricular	Lacunas na estrutura curricular da IES.
Questionário de perfil dos participantes	Presença de conhecimento teórico além do ofertado pela IES, como IFE e IFA.
Reuniões pedagógicas	Aporte teórico sobre IFE, IFA, IFO etc.
Curso de pronúncia de ILE	Conscientização sobre questões de identidade cultural do falante de LE e inglês como uma língua global.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Aporte teórico sobre IFE, IFA etc.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Testemunho dos participantes sobre a aquisição de conteúdo por meio do PLIU.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a discrepância entre o conteúdo ofertado pelos cursos de Letras e as respostas dos participantes é influenciado pela participação dos professores no PLIU. As reuniões pedagógicas, em especial a que foi realizada no dia 30/04/2019 propiciou a discussão sobre as temáticas que compõem os conceitos basilares de IFE e IFA, como o emprego do *Needs Analysis*.

Por meio da oferta do curso de pronúncia de ILE, os tutores-bolsistas refletiram sobre questões que permeiam a pronúncia em LE que normalmente não fazem parte da rotina das disciplinas de fonética e fonologia. A plataforma *Padlet* serviu de repositório para o conteúdo teórico trabalhado, como o IFE, IFA, IFO etc. Por fim, trouxemos os relatos dos participantes do programa, a fim de corroborar a ideia trabalhada para a apresentação de conteúdo novo, principalmente as abordagens de fins acadêmicos e específicos. Acreditamos que todos esses

elementos contribuíram para o desenvolvimento da “Formação Complementar Específica”, dado que o intuito foi propiciar a aquisição de conteúdo não ofertado formalmente pelas IES, por meio da discussão e reflexão dos temas necessitados para desempenhar suas funções no PLIU. Na próxima subseção, analisamos o acompanhamento do aprimoramento dos tutores-bolsistas.

3.1.2.2. *O acompanhamento do desenvolvimento docente reflexivo*

A segunda ação do ciclo da “Formação Complementar Específica” aborda o acompanhamento do desenvolvimento docente dos tutores-bolsistas do PLIU. Seguiremos uma linha de análise de instrumentos similar ao da subseção anterior. Começamos pelas reuniões gerais, depois os excertos do curso de pronúncia de ILE, a plataforma *Padlet* e, por fim, as entrevistas com os participantes da pesquisa. A seguir, traremos de forma cronológica os relatos coletados nas reuniões pedagógicas que destaquem o acompanhamento da coordenação em relação ao trabalho e desenvolvimento dos professores do programa. Iniciamos pela gravação da segunda reunião, realizada no dia 14/02/2018.

Quadro 20 - Excerto da 2ª reunião pedagógica gravada sobre o acompanhamento de desenvolvimento de atividades

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
<i>Após a coordenação designar uma atividade de execução de atividades e planos de aula para os cursos do programa para o dia 15/02/2018.</i>	C3: C1 peça para os tutores prepararem uma atividade pensando nos cursos que eles vão ministrar.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 14/02/2018 sobre o planejamento e o tipo de aula dos cursos.

C3 pediu à C1 para solicitar aos professores do programa a elaboração colaborativa em pares de tutores-bolsistas atividades a serem utilizadas nos cursos que ministravam. A data de entrega estipulada foi o dia seguinte ao encontro, ou seja, 15/02/2018. Assim, a coordenação poderia verificar o desempenho dos integrantes da equipe no que tange o desenvolvimento de exercícios enfocados nos objetivos e características dos cursos do programa. Entendemos que este tipo de ação vai ao encontro do que discorre Wallace (1991) sobre o ciclo reflexivo. Os professores em formação elaboram as atividades com base em seu conhecimento recebido e

seu conhecimento experiencial anterior, ao passo que a coordenação supervisiona seus trabalhos. Salientamos que não foi possível analisar os desdobramentos desta proposta de atividade por falta de dados, uma vez que a reunião seguinte não foi gravada e não tivemos acesso aos resultados da atividade solicitada. Seguimos para a quarta gravação das reuniões pedagógicas, que enfocou na observação de aulas entre pares de professores.

Quadro 21 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a avaliação geral de uma aula observada

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Avaliação geral da aula (T1 observando a aula de T2)</i>	C4: Aí a próxima pergunta era “Qual a sua avaliação geral da aula, com avaliação sobre o desempenho do professor?”
	T2: Eu gostei, achei que foi uma aula interessante, só que às vezes eu peço uma produção oral porque eles têm que falar, às vezes eu faço uma pergunta, mas ninguém fala nada, eu fico meio irritada, às vezes.
	C4: E com vocês [perguntando para todos os participantes], acontece a mesma coisa?
	T6: A minha turma A2, principalmente os alunos, eles não se sentem confiantes o suficiente para falar em inglês. Eu encorajo, mas eles começam e se desesperam e vão para o português.
	T4: Por causa do nível dos alunos eles acabam voltando sempre para o português, só que eu não vou deixar eles tão nervosos. Eu falo desde o começo, quem se sente mais confortável falando português, pode falar português, quem se sente para falar inglês, pode falar inglês. Mas para não ficar aquele silêncio na sala, eu tento sempre fazer pergunta direcionada. Então eu pergunto para o aluno tal e daí eu vou rodando alunos, porque se a gente faz aquela pergunta geral, daí fica aquele “cricri” no fundo, né? Que ninguém quer responder fica esperando um da sala. A gente fica naquele silêncio super constrangedor, então eu vou direcionando.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre a observação entre pares de tutores.

Tomamos como base alguns excertos da observação de T1 da aula ministrada por T2 no PLIU. Ao ser questionado por C4 sobre a avaliação geral da aula dada, T2 destaca alguns momentos de silêncio como situações negativas vivenciadas. Assim, C4 aproveitou a oportunidade para indagar os demais tutores-bolsistas. Nota-se que, mais uma vez, a coordenação propõe a reflexão aos professores em formação sobre as suas práticas pedagógicas, o que reforça a ideia do ciclo reflexivo de Wallace (1991). Compreendemos que

tal atitude promove o desenvolvimento reflexivo do docente visando à competência profissional, bem como o que entendemos ser a essência do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”, que permite a construção do conhecimento teórico-específico, pois envolve discussão sobre técnicas e estratégias para gerenciar o silêncio e/ou participação de alunos em sala de aula. Essa discussão ocorre em qualquer contexto, seja ele de IG ou IFE/IFA, o que vai ao encontro do que definimos como conhecimento teórico-específico, que engloba questões sobre ensino de línguas para fins gerais e/ou específicos e acadêmicos. A seguir, discorreremos sobre a proposta de reflexão das melhoras para uma futura aula similar à observada nos excertos da mesma reunião pedagógica.

Quadro 22 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a reflexão das melhoras para uma futura aula similar à observada

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Reflexão sobre como seria dar a mesma aula novamente (T1 observando a aula de T2)</i>	C4: Aí T1, se você tivesse que dar essa mesma aula da T2, qual seria a sua maior dificuldade.
	T1: Minha maior dificuldade seria mesmo esse envolvimento, não é? Seria essa parte, mesmo que engajá-los, sabe? Como começar a discutir.
	C4: E T2, se você tivesse que dar essa aula de novo, o que você mudaria?
	T2: Eu mudaria o final da aula porque eu acho que ele fica muito aberto. Não fecha, não tem um final.
	C4: Tem uma atividade que é igual a <i>five good minutes</i> que eu falei para T2, para usar um dia de <i>warm-up</i> . Eu falei para ela que eu adoro essa, porque ele tem preparação zero, porque às vezes estão esperando os alunos entrarem na sala, todo mundo se ajeitar e tal. Eu acho que até comentei dessa atividade com vocês, T1 e T2 no dia que a gente conversou. [O intuito das perguntas abarca:] Saber o que você gostaria de aprender? O que você aprendeu? E todo esse ritual que vocês disseram: Alguma dúvida? Na próxima aula? Hoje a gente viu isso na próxima a gente vai ver aquilo. Todo esse ritual vocês conseguem fazer com isso, com essa atividade.
	T5: Eu gostei das dicas, viu C4, obrigado!

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre a observação entre pares de tutores.

Ao serem questionadas sobre o que fariam de diferente se tivessem que ministrar uma aula com mesmo conteúdo novamente, T1 e T2 destacaram problemas de engajamento e tópicos de encerramento de aulas. Assim posto, C4 traz exemplos de atividades que podem

amenizar os anseios mencionados pelos professores. Para T5, a sugestão foi bem recebida, ou seja, a proposta de reflexão sobre situações em sala afeta não apenas os participantes indagados, mas os demais tutores-bolsistas presentes nas reuniões. Nota-se então que este momento era extremamente relevante para os professores que ainda, segundo Kumaravadivelu (2012), não se veem como indivíduos autodeterminantes e autotransformadores no processo. Acreditamos que o acompanhamento periódico dos docentes por meio das reuniões baseadas nos temas específicos dos cursos do PLIU seja benéfico no processo de formação, além de ser o que descrevemos como parte do conceito do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”. Na sequência, os dados coletados na plataforma *Padlet* que contribuíram para a identificação do acompanhamento e desenvolvimento dos docentes.

A plataforma *Padlet* possuía diversas pastas, por exemplo, a apresentação sobre métodos avaliativos. Ademais, pensando na perspectiva prática da formação docente, a plataforma também contava com “Roteiro de Observação”⁵⁶, isto é, um documento para anotações das observações de aula dos pares tutores, assim como a autoavaliação. Havia também a seção denominada “Atividade de Observação”, que era um espaço para exposição de ideias e conceitos sobre as aulas observadas entre eles. A seguir, as respostas sobre a reunião pedagógica sobre a observação em pares do dia 30/04/2019.

Quadro 23 - Respostas do questionário sobre a Atividade de Observação

C4: Postem aqui suas reflexões sobre: 1) o que acharam de ser observados? 2) qual a sua opinião sobre a autoavaliação da sua aula? 3) Já fizeram isso anteriormente? 4) O que achou da reunião para discussão dessas aulas?

T1: 1) Gostei de ser observada, pois trouxe novas dicas para melhorar as aulas. 2) A autoavaliação guiada foi uma prática interessante, pois embora eu costume avaliar as aulas dadas, as questões levam a reflexão para os diversos pontos da aula, não somente como um todo, mas partes específicas como *warm-up* e *wrap-up*. 3) Sim, no CEL, embora um pouco diferente. 4) Achei ótimo discutir com todos, pois podemos partilhar dificuldades da aula e receber várias dicas de como os demais professores lidam com essas mesmas dificuldades.

⁵⁶ Os documentos do Roteiro de Observação, com as questões de observação de aula dos pares tutores, assim como a autoavaliação, estão localizados nos anexos A e B.

T2: 1) Achei tranquilo ser observada pela T1. Consegui repensar minha aula de uma nova forma. 2) Às vezes sou meio dura comigo mesma em relação às minhas aulas. Sempre penso em como melhorar e quais atividades deram mais certo do que outras. 3) Sim, já havia feito isso enquanto dava aulas no CEL. 4) Achei produtiva e interessante já que ouvi mais sobre minha própria aula e também fiquei sabendo como foram as aulas dos meus colegas e como eles melhoraram ou fizeram atividades que também poderei usar.

T6: 1) Foi interessante ser observado pela T1. Gosto de receber dicas para melhorar. 2) Eu sou muito crítico com minhas próprias aulas, então eu estou sempre monitorando, mesmo que não faça isso de maneira sistematizada. 3) Nunca tinha feito essa atividade de autoavaliação antes. 4) Eu gostaria que as reuniões acontecessem com mais frequência e com menos pressa para podermos nos prepararmos melhor e refletirmos melhor.

Fonte: Adaptado da plataforma *Padlet*.

De modo geral, a avaliação da reunião sobre a atividade de observação foi positiva entre os participantes. Nota-se que o movimento proposto propiciou a reflexão de suas atitudes, o que corrobora a teoria de Wallace (1991). Contudo, T2 destaca o tipo e a frequência das reuniões, que poderiam ocorrer mais vezes e sem preocupações com a duração do encontro. Por fim, ressaltamos que o *Padlet* possui um link para a gravação da reunião pedagógica do 30/04/2019 que faz a conexão com a pasta que armazena o vídeo com a apresentação de conteúdo novo (cf. subseção 3.1.2.1), bem como o momento de reflexão entre os participantes sobre as aulas ministradas e observadas entre os tutores-bolsistas. Seguimos para a análise das respostas das entrevistas com os participantes da pesquisa. A seguir, os exemplos de ações para o acompanhamento pedagógico identificados no curso de pronúncia de ILE.

Quadro 24 - Excertos da 1ª aula do curso de ILE sobre a importância da teoria acerca da pronúncia em LI

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Quando perguntados sobre o curso de pronúncia de ILE para o PLIU</i>	T2: Eu sempre falo sobre pronúncia, porque eles têm que ouvir muito ou falar [em inglês].
	T6: Alguns cursos são voltados apenas para produção oral, então este curso (ILE) é totalmente adequado.

Fonte: Excertos do curso de pronúncia de ILE do dia 19/06/2019.

Reiteramos que os excertos apresentados dos tutores T2 e T6 se dá pelo fato dos mesmos terem sido os únicos que participaram dessa aula. Na primeira aula, o instrutor questionou os participantes sobre a importância do curso de pronúncia de ILE para as aulas

ministradas no PLIU. Identificamos nas falas dos professores a consciência a respeito dos tópicos que permeiam os temas que estavam estudando, sobretudo o fato de T6 destacar o propósito das atividades em relação à sua função no programa, uma vez que ministra disciplinas que buscam trabalhar a oralidade na LI.

Quadro 25 - Excerto da 4ª aula do curso de ILE sobre o suporte pedagógico e metodológico durante o curso

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
<i>Aulas didáticas do curso de pronúncia de ILE para os tutores-bolsistas aplicarem em sala de aula</i>	T1: Gostei de fazer integrado na aula. Alguns alunos do programa que pediram para “ver” pronúncia. Enquanto você foi falando eu fui tendo ideias.

Fonte: Excertos do curso de pronúncia de ILE do dia 10/07/2019.

Durante a quarta aula do curso, o instrutor indicou que o intuito das aulas era aportar situações e exercícios que pudessem ser colocados em prática pelos tutores-bolsistas em cursos no PLIU. Deste modo, T1 aproveitou para destacar que ao passo que o curso avançava as ideias para as suas aulas foram surgindo. Entendemos que essa relação entre instrutor e professores do PLIU durante o curso buscou refletir e propiciar suporte teórica, metodológico e pedagógico, no que tange a pronúncia de LI. Logo, as ações descritas vão ao encontro das premissas acerca da formação de cunho reflexivo.

Continuamos a análise sobre o processo de formação docente, tendo agora a perspectiva dos participantes sobre os encontros pedagógicos. Para elucidar as questões acerca do acompanhamento pedagógico, destacamos alguns excertos de respostas das entrevistas realizadas com todos os participantes desta investigação. Iniciamos com as respostas da coordenação acerca da importância deste processo.

Quadro 26 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a importância do acompanhamento pedagógico

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
----------------	-----------------

<p><i>E3 - Destaque aspectos de sua experiência como coordenador no Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i></p>	<p>C1: Acho que a experiência que é desenvolvida dentro desse programa não é muito vivenciada em outros contextos. O acompanhamento do professor, quer presencialmente, quer virtualmente. E esse acompanhamento também que não se dá apenas por mim, mas em conjunto com a coordenação né, isso aí para o desenvolvimento desse projeto.</p>
	<p>C4: Eu estava sentindo falta de ter essa coordenação pedagógica, de ter que lidar mais com questões de prática de sala de aula, questões pedagógicas. Eu tinha falta disso, eu acho que esse programa meio que supriu essa falta que eu sentia.</p>
<p><i>E4 - Se possível, relate momentos de interação com os integrantes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" que foram marcantes?</i></p>	<p>C3: A gente tinha os encontros do Centro de Línguas, tinha os momentos de discutir e refletir né junto ali.</p>
	<p>C4: [Com os] ETAs as interações eram muito interessantes, trocar umas ideias, eles sugeriram materiais, criaram material didático. A gente sentava junto e pensava numa solução, uma forma de solucionar aquele problema de terminado com aquele aluno X. Eu não encontrava solução sozinha a gente discutia eu tinha uma um pensamento que era complementado pelo da T1 e depois pela T2.</p>
<p><i>E9 - Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i></p>	<p>C1: Eu acho que elas são muito relevantes, presenciais, virtuais, local, em conjunto, à distância etc. Conciliar agendas, a minha e a deles, eu confesso que foi assim um fato um tanto dificultoso.</p>
	<p>C2: Fundamentais, mesmo porque os alunos estão em processo de formação e eles têm nas reuniões pedagógicas o suporte necessário para tirar dúvidas.</p>
<p><i>E12 - Quais foram os pontos fortes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" para a formação de professores de IFA?</i></p>	<p>C1: Tivemos aí, ao longo do trajeto, professores já formados que integraram essa equipe. Eu acho que foi também um aspecto positivo porque eles tinham várias questões para aprimorar e também a compartilhar. No acompanhamento pedagógico esse professor está em processo de formação.</p>
	<p>C2: O atendimento dessa necessidade que é o Inglês Acadêmico.</p>
	<p>C3: A questão da formação dos professores por meio de leitura de textos acadêmicos e da prática ligada também, durante as reuniões pedagógicas coordenadores.</p>
	<p>C4: Os nossos professores aqui interagindo com ETAs, interagindo comigo para discutir problemas, preparar material, trocar ideias. Acho que foi muito enriquecedor para a formação deles.</p>

E13 - Quais foram os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento na formação de professores de IFA?

T4: Eu acho que as nossas reuniões online poderiam ter mais foco em questões pedagógicas. Algumas das reuniões demoravam 1 hora, 1 hora e meia e só ficava nesse âmbito “como estão as aulas, está tudo bem, algum problema”. Eu acho que não foi tempo perdido, mas poderia ser melhor utilizado se pudesse discutir mais questões pedagógicas.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Vemos que a coordenação apoia e prima pelas reuniões pedagógicas, pois se trata do momento que propicia a interação entre formadores e professores, possibilitando a orientação teórica e pedagógica dos tutores-bolsistas. O suporte pedagógico, teórico e metodológico aos tutores-bolsistas reflete o que entendemos ser a base para a execução do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”. Destaca-se o acompanhamento docente presencial e virtual, a fim de refletir sobre as situações vivenciadas no programa. Adiciona-se também o envolvimento dos ETAs no auxílio ao desenvolvimento de materiais e atividades em LI. No entanto, a frequência das reuniões gerais diminuiu conforme o desenvolvimento do programa.

No início, havia uma grande preocupação no que tange a organização administrativa, logística e pedagógica. Ao passo que os cursos do PLIU ocorriam, as reuniões gerais do PLIU deixaram de acontecer como haviam sido programadas a priori, pois além da diminuição de questões burocráticas iniciais, houve, também, um redirecionamento dos encontros entre coordenadores e tutores-bolsistas. Salientamos que cada campus organizou as suas reuniões locais de modo independente, sendo que a frequência e os temas eram definidos em cada unidade de maneira autônoma. Reiteramos que por conta destas características, não foi possível coletar dados sobre esses encontros, pois tais reuniões eram presenciais e o pesquisador não poderia coletar dados nos três *campi*. A seguir, as opiniões dos docentes participantes do PLIU.

Quadro 27 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a importância do acompanhamento pedagógico

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
<i>D11 - Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas organizadas pelos coordenadores do Projeto Santander - UNESP</i>	T1: Eu acho as reuniões muito importantes, inclusive estou sentindo falta. No último semestre a gente acabou tendo poucas. Elas são bastante importantes principalmente para mim que ainda estou na graduação, depois de levar essas coisas que eu estou aprendendo para dentro da sala de aula.

<p>"Língua Inglesa na UNESP"?</p>	<p>T2: Na reunião pedagógica com a C4 ela perguntava um tema que queríamos, a gente conversava a cada duas semanas, ajuda a refletir melhor sobre as aulas.</p>
	<p>T3: Elas aconteciam com muita frequência, embora eu acredite que a frequência poderia ser melhor, poderia ser no começo de cada curso, no meio do curso e reunir no final, cada um expor o que trouxe. Eu gostava principalmente quando tinha um pouco mais tempo para uma reunião um pouco maior e as coordenadoras traziam material para pensar sobre, aprender um pouco mais sobre a prática pedagógica, um pouco mais sobre o desenvolvimento de novos materiais, técnicas e teórico e depois produzir.</p>
	<p>T4: Eu acho que a gente teve pouca e a maioria foi em horário que eu não consegui estar, então eu fiquei bem de fora das reuniões. Eu acabo esperando uma receita de bolo, eu acabo saindo decepcionada, falam do <i>backstage</i> e não das aulas, acaba pensando muito no burocrático e pouco tempo na questão da aula.</p>
	<p>T6: No começo era mais intensivo, a gente se reunia duas vezes por semana. Mas com o tempo eu vejo que as reuniões começaram a parar um pouquinho. Eu senti falta no final, sentar mostrar o que eu tinha planejado e ver receber um <i>feedback</i>, eu acho que sentimos bastante falta no final.</p>
<p>D14 - Quais foram os pontos fortes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" para a formação de professores de IFA?</p>	<p>T3: Eu acredito um dos pontos fortes do projeto para formação do professor é colocar um professor ali na prática. O material está aqui, estude esse material e veja o que você consegue fazer e a gente vai te dar esse apoio ali enquanto você tá se moldando se formando e estudando isso.</p>
	<p>T5: Eu acho legal que tem essa oportunidade, o apoio da coordenação.</p>
<p>D15 - Quais foram os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento na formação de professores de IFA?</p>	<p>T2: Sentia falta de reunião para discutir aulas de IFE e IFA, era muito administrativo com a C4.</p>

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Assim como a coordenação, os docentes entendem que as reuniões são fundamentais no processo de formação teórica e prática pedagógica. Os tutores-bolsistas salientam os ganhos decorrentes dos encontros com a coordenação, como o desenvolvimento de materiais, aulas, orientações e reflexões sobre os temas que permeiam suas disciplinas no PLIU. Porém, podemos depreender que a percepção da quantidade e de conteúdo das reuniões, por parte dos professores, parece ser insuficiente, pois demandam de mais atenção e foco nas discussões e nas interações de supervisão com seus coordenadores. Os tutores mencionam o decréscimo

dos encontros ao longo do semestre, fazendo-os sentirem falta do acompanhamento da coordenação. Além disso, há o relato de T2 da necessidade de o foco ser mais pedagógico que burocrático. Este fato, apontado nas respostas dos tutores, pode ser identificado também no quadro que descreve as reuniões e seus temas (cf. Quadro 4).

Apesar disso, houve, mesmo que pouco recorrente, o acompanhamento dos docentes por meio das reuniões pedagógicas conduzidas pela coordenação para orientações sobre os cursos, aulas e os momentos de reflexões sobre as aulas observadas entre os próprios tutores. Tal atitude promove um ambiente fértil para que as teorias e as práticas sejam analisadas e ponderadas, sob a ótica da formação reflexiva de Almeida Filho (2006), que acredita que o ensino e aprendizagem de línguas pode ocorrer por meio do pensamento crítico e organizado (ALMEIDA FILHO, 2006). Ao concluirmos as análises do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”, resumimos a triangulação de dados indicando os instrumentos e as informações coletadas sobre o acompanhamento pedagógico.

Quadro 28 - Síntese da triangulação de dados da análise do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”

Instrumentos de coleta de dados	Informações
Reuniões pedagógicas	Aporte teórico sobre IFE, IFA, IFO etc. Além disso, houve suporte pedagógico e metodológico sobre as aulas ministradas. Apesar do baixo número de encontros gerais, foram realizados encontros locais.
Curso de pronúncia de ILE	Conscientização sobre questões de identidade e inglês como uma língua global por meio de exercícios a serem utilizados pelos tutores-bolsistas em suas aulas, como o vídeo das celebridades de falantes de LI não nativas.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Repositório e fórum para compartilhar as reflexões sobre a “Atividade de Observação” da reunião pedagógica do dia 30/04/2019.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Testemunho dos participantes sobre a o acompanhamento pedagógico para o desenvolvimento docente durante o PLIU.

Fonte: Elaboração própria.

Para resumir esta subseção, trazemos as informações encontradas por meio da triangulação de dados com os instrumentos de pesquisa. As reuniões pedagógicas

acrescentaram conteúdo específico para os professores empregarem em suas aulas, ademais das orientações e reflexões sobre suas vivências e atitudes no programa. O curso de pronúncia de ILE propiciou a conscientização sobre temas concernentes às questões de identidade e cultura dos falantes de LI, ademais das sugestões de atividades para os tutores-bolsistas empregarem nas disciplinas do PLIU. A plataforma *Padlet* propiciou aos participantes a possibilidade de expressarem suas opiniões acerca da reunião que tratou da atividade de observação de aula em pares, bem como os documentos que serviram de guia para seus registros dessa tarefa. Por fim, os relatos coletados das entrevistas com os participantes nos mostraram quão relevante é o suporte ofertado pela coordenação do programa. As ações mencionadas vão ao encontro do que estabelecemos como a ideia do segundo ciclo da “Formação Complementar Específica”, uma vez que há o suporte teórico, metodológico e pedagógico de temas específicos para o desenvolvimento reflexivo dos professores do PLIU. No entanto, fazemos uma ressalva acerca de um elemento importante deste ciclo, dado que o ideal é buscar uma periodicidade nos encontros, algo que, de acordo com os participantes, não foi constante. A seguir, apresentamos a análise sobre a interação entre os participantes ao longo do programa.

3.1.2.3. *A interação entre os participantes*

Por fim, tratamos da interação entre os participantes, a fim de identificar as reflexões, discussões sobre as aulas, o curso, a elaboração de materiais, a observação entre pares e, a autoavaliação acerca deste processo de formação vivenciado no PLIU. Utilizamos os seguintes instrumentos: as reuniões gerais, os excertos do curso de pronúncia de ILE, a plataforma *Padlet* e, também, as entrevistas com os participantes da pesquisa. Destacamos os relatos da quarta reunião pedagógica do dia 30/04/2019, que apontam a interação entre os membros da coordenação e professores do programa. Dentre os diversos momentos de interação, escolhemos três que apontam para caminhos distintos: a interação entre os pares, a interação tutores-bolsistas e ETAs e, por fim, a interação colaborativa entre todos os participantes para compartilhamento de materiais e atividades. Iniciamos com a análise dos excertos das reuniões pedagógicas.

Quadro 29 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as interações entre pares

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
---------------	-----------------

<i>T5 sobre a aula que observou de T6</i>	T5: E foi uma aula bem legal [a aula dada por T6]. Conheci um dos alunos, não é? É? Eram apenas 2 alunos também, mas eu achei ela [a aula] superinteressante. Estou acostumado a ver o T6 dar aula, a gente já deu aula junto, mas eu conheço o método dele, é um ótimo professor. A gente prepara muito material juntos.
<i>Estratégias e instruções para realização de atividades (T5 observando a aula de T6)</i>	T5: T6 faz uso do quadro da lousa, né? Uso do quadro branco, onde separa tudo, faz exemplos. É uma coisa que eu preciso começar a fazer. Eu preciso fazer, eu. Eu preciso me habituar utilizar isso, que eu acho que tem um movimento, aliás, que funciona legal, não é?
	T6: Sobre o uso da lousa, eu acho que eu faço isso muito mesmo, porque às vezes eu vou introduzir um conceito novo, uma palavra nova. E às vezes só falar a palavra, o que significa, isso não funciona. Aí eu escrevo, essa é a palavra, às vezes até eles conhecem a palavra, mas não sabem que ela é pronunciada desse jeito, não é?
	T2: Eu sempre escrevo na lousa. Inclusive eu pego uma parte da lousa e escrevo palavras novas, do dia.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre a observação entre pares de tutores.

Observamos que a dupla T5 e T6 já trabalhava conjuntamente antes da atividade proposta, como salientou T5. Ao mencionar a estratégia da lousa para ampliação do vocabulário, os participantes T5, T6 e T2 relataram suas experiências. Assim, vemos que este tipo de interação fomenta o compartilhamento das vivências do tutores-bolsistas do PLIU. Deste modo, vemos aqui um exemplo de nossa proposta sobre o terceiro ciclo de “Formação Complementar Específica”, pois há reflexão em conjunto dos membros integrantes do programa sobre disciplinas ou temas específicos, concernentes ao IFA, por exemplo. Analisamos, a seguir, a interação com os ETAs.

Quadro 30 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as interações com os ETAs

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Sobre a participação dos ETAs</i>	C4: Essas turmas que vocês têm só 1, 2 alunos. A dinâmica acaba ficando sempre a mesma, né? Ou você perguntando para alunos totalmente, ou em duplas. Aproveitem que vocês têm as ETAs não é? Chamem as ETAs para participarem das aulas. Peça para fazerem uma apresentação rápida sobre algum tema e depois fiquem na aula para mudar um pouco a dinâmica.

	T6: Eu trouxe as ETAs para as minhas duas turmas, foi muito interessante. A barreira linguística foi um grande empecilho, não é? O ETA não fala português muito bem e os meninos também não falam inglês muito bem.
	C4: Que ótimo, é um contexto real de comunicação.
	T6: Eu estava intermediando os dois.
	C4: Exato, você tem que falar isso para os alunos. Quando eles vão ter um contexto mais real que esse para aprender a língua, para tentar se comunicar, para transmitir uma mensagem?
	T6: A turma de 2 até se empolgou. Perguntavam o que eles comiam, se é verdade que o policial come <i>doughnuts</i> , não é? Essas coisas, sabe, eles empolgaram.
	C4: Então, eu acho assim, aproveitem, não é? Mesmo que tenha essa barreira linguística expliquem para eles. “Acho que uma discussão não foi legal, a gente não conseguiu se comunicar”. Expliquem para eles: “Vocês querem um contexto de comunicação mais real do que esse?”.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre a observação entre pares de tutores.

Ao tratarem sobre a abordagem de turmas com poucos alunos, C4 orientou os tutores-bolsistas a incluírem os ETAs nas dinâmicas das aulas. O professor T6 mencionou que já havia tomado tal atitude, mas a barreira linguística poderia ser um empecilho. Contudo, C4 salienta que tal situação é um fato muito significativo por conta da autenticidade do contexto. Reiteramos que até então os professores do PLIU não haviam participado do curso de pronúncia de ILE, o que pode justificar o receio da interação entre nativos e não nativos. Em suma, a associação entre professores e ETAs aponta, novamente, para a interação entre os envolvidos no programa, visando o aprimoramento docente e, conseqüentemente, das aulas dos cursos do PLIU. Seguimos nossa análise das reuniões ao discorrermos sobre o compartilhamento de materiais e atividades.

Quadro 31 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre a elaboração de um banco de atividades

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Sobre a utilização de atividades de Warm-up</i>	T6: Então às vezes eu não sei o que colocar [como atividade inicial] e vai esse mesmo, é isso.

	C4: Mas vamos combinar uma coisa. Sabe esse <i>Padlet</i> que eu criei, ao lado da observação, eu vou abrir uma coluna e vou nomear ela <i>warm-up</i> . Todas as ideias que vocês tiverem com o arquivo no <i>Word</i> , escrevam e coloquem lá, ou vocês fazem o upload do arquivo se for um arquivo ou escrevam direto, como se fosse um comentário, porque eu também tenho uma série de <i>warm-ups</i> . A gente pode compartilhar. Alguns têm conexão com o tópico, outras não necessariamente, mas podem ter.
	C4: É, eu acho que vamos fazer esse banco de <i>warm-up</i> .
	T6: Por favor, é porque às vezes eu falo “O que eu vou fazer hoje?”.
	C4: Eu uso [<i>warm-up</i>] para todas as minhas aulas.
	C4: Mas outro propósito dele [<i>warm-up</i>] também é ser esse <i>filler</i> e para esse começo de aula, você está esperando os alunos chegarem, quer começar uma aula, mas você não quer começar conteúdo novo. Então eu acho legal se vocês puderem adotar essa prática, principalmente para esses cursos online que a gente tem que ficar esperando alguém chegar.
	T4: Eu tenho algumas atividades [<i>warm-up</i>] que eu costumava fazer. Eu posso mandar para vocês.
	C4: Coloca lá no ambiente <i>Padlet</i> !

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019 sobre a observação entre pares de tutores.

Durante a discussão sobre a aula observada, T6 menciona a sua dificuldade em ter sempre em mãos uma atividade inicial que combine com o tema da aula. Assim, C4 sugere a criação de uma parte na plataforma *Padlet* para compartilhar atividades para iniciar as aulas, denominadas *warm-up*. Ademais, C4 convida os tutores-bolsista a colaborarem com a expansão deste repositório. Observamos que, mais uma vez, a coordenação e os professores buscam interagir e compartilhar informações e materiais, a fim de aprimorar do desenvolvimento docente e a qualidade das aulas do PLIU. Na sequência, os relatos da interação entre os participantes no curso de pronúncia de ILE.

Quadro 32 – Excerto da 3ª aula do curso de ILE sobre o compartilhamento de materiais

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
---------------	----------------

*Materiais sobre falantes
nativos e não nativos.*

Instrutor: Eu vou tentar colocar no *Padlet*⁵⁷ algumas outras atividades, coisas que eu for encontrando, alguns estudos, vou deixar aberto como um meio para nos comunicarmos e para dividir material. Se vocês quiserem dividir algum material ou experiência, fiquem à vontade.

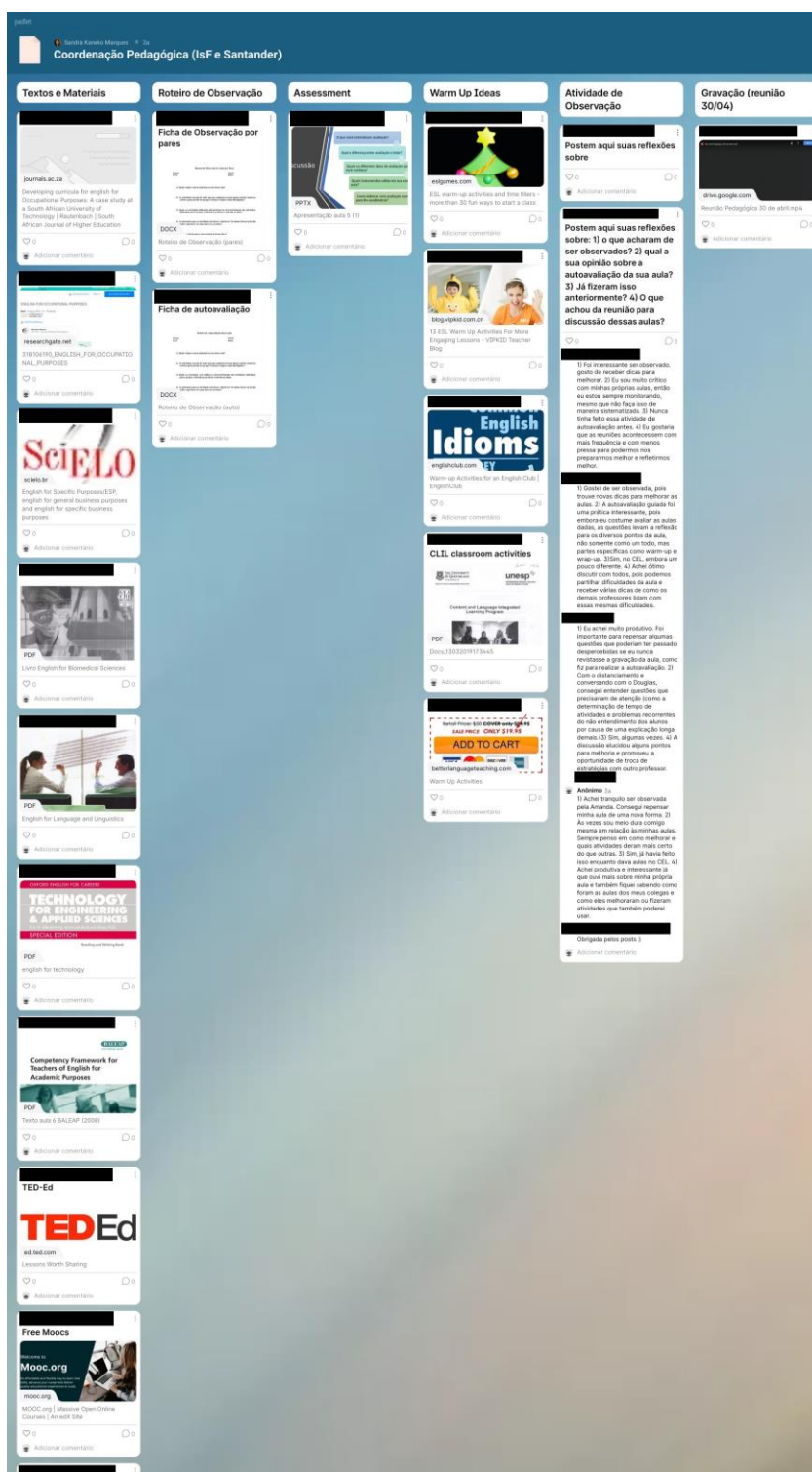
Fonte: Excertos do curso de pronúncia de ILE do dia 03/07/2019.

Assim como a coordenação do PLIU, o instrutor do curso de pronúncia de ILE se prontificou a compartilhar seus materiais em sua plataforma *Padlet* com os tutores-bolsistas. Além disso, convidou os participantes para contribuir com materiais ou relatos sobre as questões de pronúncia estudadas. Entendemos que, de novo, temos um cenário propício para a realização do terceiro ciclo da “Formação Complementar Específica”, pois a interação entre os participantes fomenta o compartilhamento de informações e materiais singulares. Tratamos, em seguida, da plataforma *Padlet* do PLIU.

Como descrito em outras subseções, a plataforma *Padlet* serviu de repositório e fórum para os integrantes do programa. Naquele local havia pastas com textos e materiais didáticos e teóricos sobre a área, os roteiros de observação, o fórum da atividade de observação, o link para o encontro da reunião, além de uma aba denominada *Warm-Up Ideas* (Atividades iniciais de aquecimento no começo da aula).

⁵⁷ A plataforma *Padlet* mencionada no excerto do curso de pronúncia de ILE é diferente da plataforma utilizada pelos tutores-bolsistas.

Figura 26 - Plataforma Padlet do PLIU



Fonte: Printscreen da plataforma Padlet do PLIU.

Apesar do convite realizado por C4, não houve, por parte dos tutores-bolsistas, a adição de ideias ou materiais relacionados aos tópicos concernentes dos cursos do PLIU. Acreditamos que isso tenha ocorrido pela grande quantidade de tarefas acadêmicas e demais

compromissos que os tutores-bolsistas possuíam justamente com as suas atribuições docentes no PLIU. Logo, apenas C4 contribuiu para a inserção de materiais que poderiam ser utilizados nos cursos do programa. Acreditamos que a possibilidade de compartilhamento de ideias, opiniões e conteúdos é salutar para a completude do terceiro ciclo do processo de formação. Contudo, para que tal ação seja concretizada de maneira satisfatória, faz-se necessária a participação dos demais envolvidos na “Formação Complementar Específica”. Para finalizarmos esta subseção, tratamos dos excertos coletados nas entrevistas com os participantes.

Quadro 33 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre a interação e compartilhamento entre os participantes do PLIU

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
<p><i>E4 - Se possível, relate momentos de interação com os integrantes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" que foram marcantes?</i></p>	<p>C4: [Com os] ETAs as interações eram muito interessantes, trocar umas ideias, eles sugeriram materiais, criaram material didático. Comigo, que eu me recorde, só as primeiras que elas tinham dúvidas com relação ao curso, a questões mais burocráticas, como lidar com os alunos em dificuldade constante, problemas que tinham com os alunos. A gente sentava junto e pensava numa solução, uma forma de solucionar aquele problema determinado com aquele aluno X. Eu não encontrava solução sozinha, a gente discutia, eu tinha uma ideia, um pensamento que era complementado pelo da T1 e depois pela T2.</p>
	<p>C2: Eu interajo mais com a parte com os coordenadores, a coordenação do PLIU.</p>
<p><i>E7 - Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Os tutores-bolsistas os tinham previamente? Eles os têm atualmente?</i></p>	<p>C1: Eu acho que precisa de um olhar diferenciado para aquele conteúdo, diante das necessidades. Eu acho que os que não possuíam [as necessidades] acabaram por se deparar com elas.</p>

<p><i>E9 - Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i></p>	<p>C3: Necessárias, essenciais para a gente ajeitar alguma questão que pode ser de um dos professores que tem dificuldade de compartilhar material. É importante que tenha um objetivo, o que tem que ser discutido ali. Eu acho que a gente cresceu muito, tanto os professores como os coordenadores, foram muito essenciais.</p> <p>Eu também não posso deixar de falar da contribuição dos ETAs, fundamental também no desenvolvimento do inglês e dos próprios professores.</p>
<p><i>E12 - Quais foram os pontos fortes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" para a formação de professores de IFA?</i></p>	<p>C4: Essas reuniões são primordiais mesmo para quem acaba de entrar no programa ou para quem já está no programa algum tempo. Essas orientações são primordiais para que essas professoras e professores tenham conhecimento prático e conhecimento teórico. Ninguém aprende muita coisa sozinho, existe muito conhecimento pode ser construído junto. O momento das reuniões é o momento de se construir conhecimento junto.</p> <p>C4: A reunião que a gente fez sobre a observação de aula para mim foi um ponto forte. Os nossos professores aqui interagindo com ETAs, interagindo comigo, para discutir problemas, preparar material e trocar ideias. Eu também acho que foi muito enriquecedor para a formação deles.</p>

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Observamos que a coordenação compreende o processo de interação entre os participantes de maneira ampla, pois não se restringe aos encontros programados, como as reuniões. Salientamos que a coordenação é composta por quatro profissionais com características, habilidades e visões diferentes e, conseqüentemente, complementares. C1, C3 e C4 ficaram a cargo das questões pedagógicas. C2 enfocou nas questões de aprimoramento dos conhecimentos em LI para a execução de testes de proficiência. Além disso, C3 liderou a coordenação geral do PLIU. Há destaque para a colaboração na elaboração e discussão sobre questões burocráticas, a confecção de materiais, situações diversas em aula, etc. Além disso, nota-se que os ETAs foram extremamente importantes para o PLIU, uma vez que deram o suporte linguístico aos professores. Não obstante, acreditamos que a participação dos ETAs tenha gerado bons frutos, mas também, boas reflexões, se pensarmos no processo de conscientização dos professores do programa acerca da dicotomia entre falantes nativos e não nativos, como debatemos anteriormente neste trabalho. Ressaltamos que algumas respostas

apresentam apenas os recortes que julgamos mais pertinentes nas falas dos participantes. Seguimos para a análise dos relatos dos docentes do PLIU nas entrevistas.

Quadro 34 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a interação e compartilhamento entre os participantes do PLIU

<i>Questão</i>	<i>Excertos</i>
<i>D3 - Destaque aspectos de sua experiência como professor no Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	T5: Eu acho que eu sou um ouvinte melhor, consigo fazer uma autorreflexão. A gente compartilha as experiências, a gente tem <i>feedback</i> dos colegas.
<i>D4 - Se possível, relate momentos em sala de aula ou de comunicações com os integrantes do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" que foram marcantes para sua formação profissional?</i>	T2: produção de material com os ETAs a participação dos ETAs na sala de aula
<i>D11 - Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas organizadas pelos coordenadores do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	T5: Elas são imprescindíveis, a gente precisa, é ali que a gente vê o que está acontecendo, vai compartilhar experiências. As reuniões são bem legais, só que assim, tem que ter uma pauta, né?
<i>D12 - Houve interação entre tutores-bolsistas para discutir temas acerca do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP" ou temas das reuniões pedagógicas?</i>	T1: Sim, quando a gente estava junto a gente sempre estava conversando sobre o que a gente estava precisando e como que a gente podia se ajudar. A C4 sempre pergunta para a gente os temas, o que a gente teria interesse de ver nas reuniões e tudo mais, era muito positivo. Então a troca de experiências e a ajuda que a gente se dava ali era recíproca e muito boa.
	T2: Eu tinha mais contato com a T1, né? Com o pessoal era online, era mais as questões do administrativo, a gente não compartilhava muito as nossas aulas uns com os outros não, a parte pedagógica eu ficava mais aqui, conversava muito no <i>WhatsApp</i> .

	<p>T3: Eu comecei a conversar com os outros instrutores, falamos de experiências que nós tivemos em um determinado curso, essa troca de figurinhas entre tutores, entre professores, foi muito boa e proveitosa para o projeto porque nós conseguimos juntos. Então nós fomos melhorando um dia, melhorando um pouquinho, no outro, né? Esse companheirismo de todo mundo estar sempre ajudando.</p>
	<p>T4: Sim, muito com T2, T3, T5 e T6.</p>
	<p>T5: Com o pessoal aqui a gente sempre interage, eu converso bastante com eles.</p>
	<p>T6: O mais próximo era o T5. No começo me reuni com o T5 para planejar as aulas juntos, mas chegou um momento que eu preferia ficar sozinho e planejar as aulas sozinho.</p>

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

A questão D12 nos mostra mais uma vez que os tutores-bolsistas salientam questões pedagógicas, a interação e reflexão entre os pares em busca de ideias e apoio mútuo. Contudo, o companheirismo e trabalho em conjunto não foi a tônica, pois ao passo que T6 se tornou mais autônomo, este preferiu trabalhar de forma individual. Nota-se que mesmo com a atuação do grupo, as demandas complexas para os professores de IFE e IFA, como lidar com conteúdos desconhecidos e trabalhar isoladamente, persistem e podem ser empecilhos no processo (BASTURKMEN, 2010). Por outro lado, podemos compreender esse fato como um momento de empoderamento de T6, que optou por trabalhar de forma isolada por poderia refletir sobre o desenvolvimento dos materiais e elaboração de suas aulas de forma independente. De modo geral, os tutores-bolsistas entendem que os encontros pedagógicos foram benéficos para seu desenvolvimento docente. Em seus relatos, notamos que as reuniões são de suma importância, pois os tornam conscientes ao refletir sobre o processo, corroborando a teoria de Wallace (1991). Além disso, os participantes acreditam que essas e as demais ações do PLIU os aproximaram entre si, bem como junto da coordenação e dos ETAs. O compartilhamento de opiniões, experiências e materiais de IFE e IFA, por exemplo, entre os integrantes do programa vai ao encontro do que entendemos ser o terceiro ciclo da “Formação Complementar Específica”. Trazemos na sequência o resumo com a triangulação dos dados desta subseção.

Quadro 35 - Síntese da triangulação de dados da análise do terceiro ciclo da “Formação Complementar Específica”

Instrumentos de coleta de dados	Informações
Reuniões pedagógicas	Compartilhamento de conceitos teóricos concernentes aos cursos do PLIU, Observação em pares, compartilhamento de experiências, ideias, materiais etc.
Curso de pronúncia de ILE	Possibilidade de compartilhar experiências, opiniões e materiais sobre os temas estudados no curso.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Repositório e fórum para compartilhar ideias, opiniões e materiais.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Relatos sobre a importância das interações entre tutores-bolsistas, ETAs e coordenação.

Fonte: Elaboração própria.

Pudemos identificar nas reuniões pedagógicas a interação entre os participantes do PLIU, que objetivaram compartilhar teorias sobre IFE, IFA, IFO, experiências, materiais e opiniões, sobretudo quando realizaram a atividade de observação em pares. Ademais, o curso de pronúncia de ILE fomentou a interação e colaboração sobre questões acerca da pronúncia em LI de falantes não nativos. A plataforma *Padlet* do PLIU possibilitou aos tutores-bolsistas a chance de compartilhar suas opiniões acerca da atividade de observação, assim como os materiais trabalhados em suas aulas. Contudo, apenas a coordenação inseriu conteúdo teórico e exercícios práticos naquele ambiente virtual. Vimos, pelos testemunhos dos participantes, que os tutores-bolsistas, ETAs e coordenação buscavam interagir nas reuniões, na preparação das aulas, dos materiais etc. objetivando o trabalho colaborativo para o desenvolvimento do professor reflexivo, a fim de aprimorar a execução das atividades docentes no programa. Deste modo, finalizamos a análise que ajuda responder a primeira questão de pesquisa, com a descrição dos elementos que compõem a formação teórico-pedagógica dos tutores-bolsistas do PLIU. Na sequência, discorreremos sobre os impactos causados pelo PLIU na formação dos docentes participantes.

3.2. Sobre os impactos da participação dos tutores-bolsistas no PLIU

A interpretação sobre o segundo segmento deste estudo é norteada pela seguinte pergunta de pesquisa: Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no programa, no

que se refere ao seu processo de desenvolvimento de conhecimento teórico-específico?. Nesta terceira parte da análise, denominada Pós-PLIU, fazemos a continuação das análises de dados debatidas na subseção anterior, uma vez que: já traçamos o caminho formal da preparação dos estudantes de Letras, isto é, o curso de graduação; comparamos as respostas encontradas no questionário sobre o perfil dos participantes com as informações acerca das estruturas curriculares de seus respectivos centros, das reuniões e curso de ILE e do conteúdo da plataforma *Padlet*; e, também, descrevemos o conteúdo teórico proveniente das reuniões pedagógicas com a coordenação. Agora, trataremos a respeito dos impactos, principalmente no que tange a oportunidade e aprendizagem da prática docente, e o que a soma desses fatores acarretam na formação dos professores integrantes do PLIU.

Primeiramente, recordamos que o processo de formação de docentes de LE via ensino superior normalmente engloba práticas e estágios em cursos de IG em escolas públicas de ensino fundamental e médio (KANEKO MARQUES, 2015). Deste modo, o horizonte de perspectivas dos futuros docentes não contempla algumas demandas sociais e institucionais, como no caso deste estudo. Isso é fundamentado principalmente pelas leis que pautam a licenciatura em cursos de Letras, dado que o enfoque está na Educação Básica de ensino Fundamental II e Médio. Como as IES seguem o que é obrigatório, por conta da legislação, não costumam abrir muito espaço para outras possibilidades de abordagem de LI. Acreditamos que alguns professores buscam mudar esse cenário, mas a burocracia dificulta o processo de mudança da grade curricular dos cursos de Letras.

Assim posto, retomamos Kumaravadivelu (2012), pois para o autor tais diretrizes limitam a função dos profissionais formadores de professores e engessam a posição mestre-aluno, com a expectativa da replicação dos métodos herdados nos cursos para serem utilizadas nas aulas dos futuros docentes. É necessário lembrar que os dados das estruturas curriculares dos cursos de Letras apresentados anteriormente mostram que não há, de maneira formal, como conteúdo obrigatório, a oferta de disciplinas que abordem o IFE e o IFA.

Entretanto, as ações do PLIU fomentam situações interacionais que promovem a difusão de teorias acerca do ensino praticado, a troca de experiência entre os pares, sejam eles tutores-bolsistas ou coordenadores, além de aventar a prática empírica do ensino nas abordagens IFE e, principalmente, IFA. A promoção da formação docente com o viés que ocorre no programa vai ao encontro da estrutura do modelo reflexivo de Wallace (1991), pois a prática e a reflexão sobre essa acontecem em um ciclo contínuo. Entendemos que este processo possa ser denominado “Formação Complementar Específica”, uma vez que a apresentação do conteúdo novo, o acompanhamento para suporte pedagógico e a interação

entre os participantes objetivaram o desenvolvimento docente reflexivo dos conceitos a serem explorados nos cursos do programa. Para discutir os impactos do PLIU, isto é, a oportunidade e aprendizagem da prática docente dos professores participantes, juntamente com a suas respectivas reflexões sobre as mesmas, destacamos excertos de respostas das entrevistas dos participantes desta investigação.

Nesta segunda pergunta de pesquisa, sobre os impactos em decorrência da participação dos tutores-bolsistas no PLIU, a análise foi subdividida em três eixos temáticos: 1. A experiência profissional; 2. O projeto e as diversas oportunidades, como o acesso à bolsa de estudos, intercâmbio, etc; 3. Descoberta, aprendizagem e exploração de uma nova área de LI, com reflexões pedagógicas associadas ao aporte teórico e prático em IFE/IFA (e ambientes virtuais). Destacamos que o trabalho enfoca também na perspectiva da coordenação, assim como a perspectiva dos tutores-bolsistas sobre os impactos do PLIU.

Utilizamos os conceitos da AC (BAUER, 2008) para investigarmos os documentos da plataforma *Padlet*. Salientamos que a utilização das gravações de reuniões, do curso de ILE e, também, as respostas das entrevistas se pautam na teoria de Vieira-Abrahão (2006), que trata sobre a elaboração de perguntas abertas e as gravações de entrevistas. Asseveramos que o uso dos dados coletados reforçam os conceitos de Yin (2001), assim como o da triangulação ampliada proposto por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), pois tal atitude amplia as possibilidades de se refletir sobre outros pontos da investigação, trazendo à tona demais informações que enriquecem o estudo. Reiteramos que a subdivisão por eixos temáticos se deu por conta da reincidência dos temas nas respostas. Ao final desta seção, retomamos e resumimos os principais pontos debatidos sobre os impactos do PLIU na formação docente dos tutores-bolsistas.

3.2.1. A experiência profissional

Começamos a análise da segunda pergunta de pesquisa pela investigação acerca da experiência profissional em decorrência do PLIU. Utilizamos como instrumentos de pesquisa as gravações das reuniões pedagógicas, do curso de pronúncia de ILE, da plataforma *Padlet* e, por fim, as entrevistas com os participantes desta investigação. Para discutirmos as questões acerca deste eixo temático, iniciamos pela seleção de alguns excertos de três reuniões pedagógicas sobre a questão.

Quadro 36 - Excertos da 1ª reunião pedagógica gravada sobre o treinamento para utilização das ferramentas online dos cursos do programa

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Formação para utilização das ferramentas virtuais</i>	C3: Eu gostaria que todos os bolsistas participassem da formação. Depois a gente vai dar o apoio do IsF para UNESP inteira. O <i>Zoom</i> , o que pode ser feito, qual ferramenta pode ser usada.
	C3 para C1: Aí você pode dar certificados para os participantes desse workshop. Eu quero no modelo do IsF porque é um workshop do IsF de formação.
	C3 falando para T3 e T4: Isso tudo vai entrar nas horas de formação de vocês. Eu quero que todos os tutores participem desse treinamento.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 07/02/2018.

A coordenação se mostrou preocupada com a com a capacitação dos professores do PLIU, no que tange ao uso das ferramentas disponíveis para os cursos online. Ademais, vemos que há também a preocupação com a formalização destes procedimentos, visando o incremento do currículo dos tutores-bolsista. Reiteramos, novamente, que essa atitude vai ao encontro do modelo denominado por Wallace (1991) de Percurso de Formação Reflexiva de professores. Assim, de acordo com Nguyen (2016), essa perspectiva fomenta o delineamento da compreensão da experiência prática docente. Entendemos que este movimento seja protocolar, pois são ações regulamentadas do programa, mas, sobretudo, uma maneira de complementar as lacunas pedagógicas frente às demandas sociais e institucionais. Na sequência, destacamos os excertos da quarta reunião pedagógica.

Quadro 37 – Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre as reflexões das aulas observadas entre T5 e T6

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Reflexão sobre como seria dar a mesma aula novamente (T5 observando a aula de T6)</i>	T6: O que eu faria diferente? Eu confesso que às vezes eu improviso muito na sala de aula, e isso me deixa inseguro, não sei improvisar.
	C4: [Por exemplo] Se está no seu planejamento do curso, trabalhar na aula 5 e isso apareceu na aula 4, você pode introduzir na aula 4, mas você enfatiza, continua enfatizando que é dentro do seu planejamento.

	<p>C1: Na minha concepção, eu acho que isso tem a ver com maturidade, de que a gente está crescendo, de perceber a necessidade. Eu não vejo assim tanto como despreparo. Sabe essa coisa do improviso? Na minha concepção não tem a ver com o despreparo, mas tem a ver com uma leitura melhor que a gente consegue fazer na sala de aula, do aluno e das necessidades, entendeu?</p>
	<p>C4: Eu tenho certeza que se tiver que dar essa mesma aula de novo, você vai antecipar esse assunto. É uma reconstrução do planejamento que a gente faz, esse abrir parênteses para falar alguma coisa, fechar o parênteses, voltar onde você estava. Eu faço direto também, não é? Eu acho que a gente tem que aproveitar isso, aproveitar esses ganchos.</p>

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019.

Vemos que a discussão sobre a aula observada e as reflexões sobre ela suscitam outras questões que superam as aulas do PLIU. Ao darem exemplos e suporte sobre a insegurança de T6, a coordenação transmite aos professores em formação a tranquilidade para entender que o processo é gradativo e a maturidade ocorre com a prática, como observamos no ciclo reflexivo de Wallace (1991). Acreditamos que tais discussões possam refletir não só nas aulas do programa, mas para a continuidade das carreiras dos tutores-bolsistas. Na continuação desta subseção, tratamos dos excertos coletados das gravações do curso de pronúncia de ILE.

Quadro 38 - Excerto da 4ª aula do curso de ILE sobre a aplicação de conceitos do curso

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<p><i>O instrutor pergunta se T1 conseguiu assistir as outras aulas gravadas, se havia gostado e se tinha alguma dúvida.</i></p>	<p>T1: Consegui, assisti tudo! Eu gostei bastante! A segunda e terceira aulas tinham bastante coisas do que a gente viu durante o curso da faculdade, mas também tinha bastante coisa a mais, né, porque no curso da faculdade [Letras] não deu tempo de ver, aqui deu tempo. Teve coisa que foi novidade para mim. Por exemplo, eu estou com uma aluna que começou a ter aula agora, do zero, particular, eu pensei que tem algumas coisas, tipo, trabalhar com vocabulário, né, para construir um pouquinho, e a partir desse vocabulário trazer um pouco da pronúncia.</p>

Fonte: Excerto da aula 4 do curso de pronúncia de ILE do dia 10/07/2019.

Reiteramos que os excertos apresentados dos tutores T1 e T2 se dá pelo fato dos mesmos terem sido os únicos a participarem dessa aula. Nota-se que o instrutor do curso se

mostra solícito e pergunta sobre as aulas ministradas. Ao comentar sobre o tema, T1 destaca que as questões abordadas até aquele momento foram relevantes, pois além de novos, o tutor-bolsista poder utilizar dos conceitos em suas aulas particulares. Assim, entendemos, novamente, que os ganhos ofertados pelo PLIU agregam no arcabouço teórico, pedagógico e prático dos professores em formação, que podem utilizar em outras situações que não fossem relacionadas aos seus cursos no programa.

Adicionamos também os relatos dos tutores-bolsistas na plataforma *Padlet*, sobre a observação de aula em pares. A atividade serviu de base para as reflexões da reunião do dia 30/04/2019. Devido à falta de tempo para concluir a atividade, C4 propôs aos participantes a possibilidade de compartilhar sobre suas opiniões acerca do que foi discutido. Para tanto, C4 disponibilizou um fórum com o questionário de autoavaliação, respondido por T1, T2 e T6 (cf. quadro 25). De modo geral, as asserções foram positivas, dado que este tipo de ação fomenta a reflexão sobre suas aulas, visando à melhoria contínua no que concernem as questões pedagógicas debatidas. Reiteramos que essa abertura permite o diálogo entre professores e supervisores, a fim de atingir a competência profissional pautada por Wallace (1991). A seguir, trazemos alguns excertos das entrevistas dos participantes do PLIU.

Quadro 39 – Excertos das entrevistas com a coordenação sobre a experiência profissional docente

Questão	Excertos
<p><i>E1 - O que te motivou a participar do PLIU?</i></p>	<p>C1: Os alunos precisam participar dessas experiências porque isso vai refletir muito na prática futura docente.</p>
	<p>C2: Eu sempre trabalhei com a questão da proficiência em língua estrangeira, na língua inglesa, avaliação da proficiência e guias de exames consagrados. O PLIU me chamou a atenção porque eu vi uma oportunidade de trabalhar melhor essa questão, como isso consegue contribuir para o processo de internacionalização, contribuir com o que eu tenho estudado, uma maneira de desenvolver pesquisa nessa área.</p>
	<p>C3: Desenvolver o centro de línguas e o desenvolvimento de professores na UNESP nos cursos de letras.</p>
	<p>C4: [O PLIU] envolveu IFA e formação de professores.</p>
<p><i>E2 - Em sua opinião, quais são os objetivos do PLIU?</i></p>	<p>C1: É importante que os alunos estejam engajados em todo esse processo, especificamente dentro do curso de letras, essa questão da formação de professores, para que as práticas docentes sejam diferenciadas, pensando no cenário atual da Educação.</p>

<i>E3 - Destaque aspectos de sua experiência como coordenador no PLIU?</i>	C4: Mas eu estava sentindo falta de ter essa coordenação pedagógica, de ter que lidar mais com questões de prática de sala de aula, questões pedagógicas. Tinha falta disso, eu acho que esse programa meio que supriu essa falta que eu sentia.
<i>E11 - Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do PLIU neste processo?</i>	C1: O que nós fizemos dentro do programa eu acho que reforça a importância e a carência de um olhar diferenciado para o processo de formação. O que nós pudermos fazer é via PLIU, é muito válido, de forma voluntária, eu acho que é uma iniciativa de todo pertinente.
	C4: Continuar contribuindo para todo conhecimento que vem sendo gerado no contexto acadêmico sobre ensino e as reflexões desse conhecimento gerado. Essa visão em que o inglês acadêmico é importante e não está na grade dos cursos de formação de letras vem trazendo maior interesse, vem envolvendo mais alunos nestes projetos.
<i>E12 - Quais foram os pontos fortes do PLIU para a formação de professores de IFA?</i>	C1: Eles tinham várias questões para aprimorar e também a compartilhar, o acompanhamento pedagógico, esse professor que está em processo de formação.
	C3: A questão da formação dos professores por meio de leitura de textos acadêmicos e da prática também, durante as reuniões pedagógicas com coordenadores.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Nota-se que há um anseio pelo acompanhamento do processo que envolve coordenadores e professores, a fim de dar o suporte necessário para o progresso dos tutores-bolsistas. A maioria das respostas da coordenação enfatiza os benefícios do programa visando o aprimoramento docente dos professores, apesar deste não ser o objetivo principal da empreitada, que era a oferta de cursos de IFA. O acompanhamento da coordenação vai ao encontro da ideia de formação docente reflexiva de Almeida Filho (2006), Bailey (2006) e Zeichner (2008), uma vez que o envolvimento entre professores, as instituições e os formadores agregam na experiência profissional e educacional dos tutores. Acreditamos que além das preocupações com os objetivos institucionais do PLIU, a coordenação do programa visou o aprimoramento docente, que beneficiaria os alunos matriculados nos cursos oferecidos, assim como os tutores-bolsistas, que poderiam unir teoria e prática em sua experiência profissional. Contudo, C2 enfocou em outras questões além do desenvolvimento dos tutores-bolsistas. Isso se deu pelo fato de C2 ser responsável por questões que envolvem os testes de proficiência, e, por conseguinte, o aprimoramento do processo de

internacionalização da IES. Na sequência, trazemos os excertos das entrevistas dos professores do PLIU.

Quadro 40 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre a experiência profissional docente

Questão	Excertos
<i>D1 - O que te motivou a participar do PLIU?</i>	T1: Eu queria ter uma experiência como professora. Eu vi ali uma oportunidade da minha formação como professora dentro de sala de aula, uma grande oportunidade na faculdade.
	T4: Porque é um programa que me capacita.
	T5: A oportunidade de lecionar enquanto ainda sou aluno da graduação. Então eu tenho essa oportunidade de crescer e me desenvolver como professor. Esse projeto serve para a formação de professores.
	T6: Foi uma grande mudança na minha vida, a oportunidade também de adquirir experiência, sair da minha da minha graduação com experiência, poder falar que eu dei aula.
<i>D14 - Quais foram os pontos fortes do PLIU para a formação de professores de IFA?</i>	T2: É a prática, preparando a aula, não fica só na teoria, é a parte da prática né, você vai aprendendo na prática, vai vendo o que tá acontecendo, teoria e prática.
	T3: Eu acredito que um dos pontos fortes do projeto para formação do professor é colocar um professor ali na prática.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Os tutores-bolsistas do programa compreendem que houve ganhos pedagógicos para desempenhar suas funções docentes. As respostas sobre os momentos trazem exemplos de interação entre a coordenação e os tutores-bolsistas no PLIU. Este fenômeno, denominado por Wallace (1991) como modelo reflexivo, busca dar o suporte necessário aos professores em formação, a fim de torná-los agentes independentes que refletem sobre as teorias, em comunhão com as suas ações como docentes. A resposta de T2 salienta novamente a repetição do emprego da teoria e da prática em sala e entre eles, durante os momentos de aprendizagem e reflexão, que vai ao encontro das ideias preconizadas por Kumaravadivelu (2012). Para concluirmos esta subseção, faremos um resumo com o cruzamento dos dados analisados.

Quadro 41 - Síntese da triangulação de dados da experiência profissional propiciada pelo programa

Instrumentos de coleta de dados	Informações
---------------------------------	-------------

Reuniões pedagógicas	Coordenação buscou sanar as lacunas dos cursos de Letras. Os professores compartilharam situações de dificuldade e obtiveram apoio e conselhos que agregam para sua formação docente reflexiva.
Curso de pronúncia de ILE	Os tutores-bolsistas conseguiram transpor os conhecimentos do curso para suas atividades docentes extra-PLIU.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Autorreflexão sobre a atividade docente.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Anseio da parte da coordenação em relação às demandas que os professores necessitavam. Os tutores-bolsistas relataram os ganhos teóricos, práticos e pedagógicos.

Fonte: Elaboração própria.

Finalizamos a primeira subseção que trata dos impactos decorrentes da participação no PLIU, cujo objetivo foi identificar informações sobre a experiência profissional vivenciada. As reuniões pedagógicas nos mostraram o ponto de vista da coordenação, que buscou dar o suporte necessário para minimizar as lacunas que os docentes do PLIU apresentavam. Por sua vez, os tutores-bolsistas receberam conselhos e orientações concernentes as suas demandas vivenciadas nos cursos, que podem ser também questões que apareçam em demais cenários que não sejam os do programa. Ademais, o curso de pronúncia de ILE propiciou aos tutores-bolsistas ganhos metodológicos utilizados em aulas fora do PLIU. A plataforma *Padlet* serviu de fórum para discussão complementar da atividade de observação de aulas em pares, permitindo aos participantes a reflexão e a exposição de suas opiniões sobre os debates. Por fim, as entrevistas com os participantes nos mostraram alguns anseios da coordenação sobre as questões docentes, mas que, de acordo com os tutores-bolsistas, puderam ser internalizadas e utilizadas para o aprimoramento da experiência profissional como professores. Seguimos para a próxima subseção, que aborda o projeto e as oportunidades por ele geradas.

3.2.2. *O projeto e as diversas oportunidades, como o acesso à bolsa de estudos, intercâmbio, etc;*

Nesta segunda subseção, abordamos as questões acerca do PLIU e as suas oportunidades, como o acesso à bolsa de estudos, intercâmbio, etc. Para tanto, fizemos uso das gravações das reuniões pedagógicas, do curso de pronúncia de ILE, da plataforma *Padlet*

e, por fim, as entrevistas com os participantes desta investigação. Iniciamos com excertos da primeira reunião pedagógica gravada utilizada neste estudo.

Quadro 42 – Excertos da 1ª reunião pedagógica gravada sobre a importância do projeto

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>A reunião de cunho burocrático sobre a implementação do programa:</i>	C1: Nós fomos cobrados para termos uma modalidade à distância, porque a UNESP possui campus em diferentes lugares. O bacana de tudo isso é que nós somos piloto dentro do IsF.
	C3: É uma experiência que a gente vai fazer a pedido da presidente do IsF.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 07/02/2018.

A primeira reunião do programa teve como objetivo tratar das questões burocráticas de sua implementação. Destaca-se o fato dos cursos online ofertados pela UNESP terem sido pioneiros, em relação ao demais do IsF, que eram oferecidos presencialmente nas universidades participantes. Tal experiência de ensino remoto, anterior aos tempos pandêmicos, possibilitou que a equipe do PLIU ofertasse cursos de IFA na mesma modalidade, ampliando assim as oportunidades de aperfeiçoamento da proficiência em inglês da comunidade unespiana. Dessa maneira, muitos participantes puderam participar de programas de intercâmbio por terem acesso a cursos preparatórios para exames de proficiência, comuns em editais de mobilidade *out*. Não obstante, os excertos fazem menção aos demais objetivos do PLIU, como o aprimoramento do processo de internacionalização. Entendemos que tal preocupação possa ter relação com a responsabilidade que o PLIU acarreta, pois, conforme Vavrus e Pekol (2015), as oportunidades e pressões por objetivos para a internacionalização da IES são maiores em países que não são ricos. Acreditamos que a iniciativa público-privada em IES de países em desenvolvimento que necessitam do apoio não governamental possa, de fato, alavancar as ações a fim de atingir as metas traçadas que visam a difusão da universidade no contexto de internacionalização. A seguir, apresentamos os dados coletados do curso de pronúncia de ILE.

Quadro 43 – Excerto da 5ª aula do curso de ILE sobre a oportunidade de participar do curso de ILE

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
---------------	-----------------

<i>Vídeo com diversos sotaques em LI.</i>	T2: Algumas coisas eu já trabalhava em sala de aula, pronúncia e fonética. Mas assim, isso me fez pensar em várias outras questões, como abordar isso de outra maneira, eu gostei bastante do curso. Eu achei [o curso] bem completo, bem interessante, eu gostei muito, principalmente dos exemplos e de pensar nessa questão de como passar isso na sala de aula.
---	---

Fonte: Excerto da aula 5 do curso de pronúncia de ILE do dia 17/07/2019.

Salientamos que o excerto apresentado do tutor T2 se dá pelo fato de ter sido o único que participou dessa aula. O PLIU propiciou aos tutores-bolsistas a chance de aprimorar seus conhecimentos sobre a pronúncia de LI. Tal proposta fomenta o desenvolvimento reflexivo docente, superando as questões das Abordagens de Transmissão de Kumaravadivelu (2012). Assim, entendemos que o programa visou ofertar ações que pudessem sanar as lacunas deixadas pelos cursos de Letras. O projeto oportunizou o trabalho em equipe para a observação de aulas em pares, bem como a elaboração de um repositório de materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula. Reiteramos, novamente, que C4 disponibilizou uma aba para inserção de atividades de *warm-up*, mas não houve adição de outros exercícios por parte dos demais professores. Por fim, tratamos dos excertos das entrevistas dos participantes.

Quadro 44 - Excertos das entrevistas com os coordenadores sobre os impactos do projeto e suas oportunidades

Questão	Excertos
<i>E1 - O que te motivou a participar do PLIU?</i>	C2: Contribuir para o processo de internacionalização, contribuir com o que eu tenho estudado e de alguma maneira desenvolver pesquisa nesta área.
<i>E2 - Em sua opinião, quais são os objetivos do PLIU?</i>	C1: É importante que os alunos estejam engajados em todo esse processo, especificamente dentro do curso de letras. Essa questão da formação de professores para que as práticas docentes sejam diferenciadas pensando no cenário atual da Educação.
	C2: Aumentar o nível [de proficiência] apresentado pela comunidade acadêmica.
	C3: Capacitar e instrumentalizar todos os setores da UNESP.
	C4: Melhorar o nível de proficiência de alunos e funcionários.
<i>E3 - Destaque aspectos de sua experiência como coordenador no PLIU?</i>	C2: A oportunidade de estar em contato com alunos de diferentes áreas. A partir dos resultados dos exames, eu vejo que o nível da UNESP tem progredido.

	C3: Pensar na gestão, importante tanto para professores, quanto para docentes.
<i>E8 - O que você aprendeu sobre a formação de professores de IFA no PLIU?</i>	C2: Desenvolvimento dessa conscientização da sua diferença [IFA e IG]. Então vai ser trabalhado mais hoje em dia, tanto do que é esse processo de internacionalização, o que é o ensino-aprendizagem, o que é avaliação de proficiência.
<i>E11 - Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do PLIU neste processo?</i>	C2: A formação para fins acadêmicos é importante sem dúvida, principalmente no momento atual de internacionalização que a gente trabalha.
	C3: [sobre a importância do PLIU] Resultado para internacionalização.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Aqui há claramente um destaque majoritário para os objetivos institucionais do programa. As questões trouxeram opiniões diferentes sobre o foco do processo, uma vez que C2 destaca o trabalho da coordenação, além da internacionalização da IES, que corrobora a afirmação de Morosini e Ustárroz (2016), que entendem o processo de internacionalização da educação superior como algo inerente ao meio universitário. Nota-se, também, que C2 tende a destacar os exames/avaliações e aumento de proficiência, a aplicação do APTIS e análise de TOEFL, isto é, ações que convergem para a sua área de expertise. Por outro lado, C1, C3 e C4 enfocam no desenvolvimento das habilidades em LI da comunidade acadêmica da UNESP. Tal padrão reflete os preceitos da elaboração de cursos de IFE/IFA, conforme destaca Jordan (1997) nas etapas para o desenvolvimento de um curso de IFA. Faz-se necessário ter em mente os interesses e objetivos de todos os envolvidos nos cursos, ou seja, integrantes que extrapolam o ambiente da sala de aula. Logo, a coordenação esteve atenta às demandas da IES pré-estabelecidas no programa.

Opondo-se às respostas da questão anterior, vemos o destaque para a oportunidade valiosa na formação docente, assim como o aporte teórico e prático ofertado aos tutores-bolsistas participantes do PLIU, que contaram com o suporte a equipe de coordenação pedagógica. Essas ações reforçam o conceito de formação docente reflexiva, salientado por Wallace (1991) e Zeichner (2008). Ressaltamos que o processo ocorre por meio do suporte da equipe educacional, como destaca Bailey (2006). Observamos que a coordenação está ciente das limitações de seus respectivos cursos de Letras, mas que também deposita grandes esperanças em programas como o PLIU, dado que há oferecimento de oportunidades jamais vistas nos cursos formadores tradicionais investigados. Contudo, é importante relembrarmos

que um dos preceitos do PLIU é investir na formação dos alunos dos cursos de Letras, a fim de prepará-los para a docência em contextos com características similares às do PLIU (cf. Contexto investigado). De qualquer forma, vemos que a coordenação esteve atenta aos diversos objetivos do programa, que vai ao encontro do que teoriza Johns e Price-Machado (2001), acerca das necessidades do aluno/instituição. Seguimos com a análise dos excertos das entrevistas dos tutores-bolsistas sobre o tema.

Quadro 45 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre os impactos do projeto e suas oportunidades

Questão	Excertos
<i>D1 - O que te motivou a participar do PLIU?</i>	T2: Era uma bolsa maior também.
	T4: Porque é um projeto que me capacita, é um projeto é bom, tem uma bolsa de um valor bacana.
<i>D3 - Destaque aspectos de sua experiência como professor no PLIU?</i>	T4: A partir do projeto tive contato com os outros cursos, eu consegui ter uma visão dos perfis diferentes dos alunos.
	T6: Eu aprendi sobre estar numa sala de aula, foi com esse projeto, nessa posição de formando e professor ao mesmo tempo graças ao projeto. Eu não teria todas as oportunidades que eu tive sem esse programa, inclusive o intercâmbio. O intercâmbio para mim era um sonho, quando chegou eu vi que eu consigo fazer. Quanta coisa eu consegui graças a esse programa!
<i>D7 - Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Você os tinha previamente? Você os têm atualmente?</i>	T5: Sobre a importância do projeto, eu acho que agora no final eu me considero um professor. Eu considero que ainda estou em formação, terminando, eu preciso me engajar. Eu acho que eu estou apto, eu creio que sim. Não há formação melhor que a do projeto.
	T6: Eu era muito inexperiente que nesse momento, depois de dois anos no programa eu tenho um pouquinho de experiência. Eu acho que seu tivesse entrando agora no programa eu entraria com outros olhos, com outra postura. Eu acho que eu não seria o que eu sou sem o que eu vivi, o objetivo do programa era justamente para pegar a gente inexperiente e dar experiência.
<i>D13 - Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do PLIU neste processo?</i>	T1: O processo de formação de professor ali no curso de letras vai gradual. Só agora no último ano que eu vou ter realmente. Às vezes falta uma atenção maior para parte de formação de professor. É onde entra o projeto, ele acaba suprimindo essas necessidades que eu tenho de querer me formar professora. Hoje eu já me vejo mais confiante, eu sou professora de inglês.

	T5: Eu acho que se eu não tivesse no programa a minha formação como professor não seria tão completa. Se eu não tivesse participando do projeto eu não ia ter nem noção do escopo, de tudo isso aí, sabe.
<i>D14 - Quais foram os pontos fortes do PLIU para a formação de professores de IFA?</i>	T4: O projeto estando nas universidades já é um passo para a formação dos professores. A gente está no ambiente certo para exercer a profissão.
	T5: Eu acho legal que tem essa oportunidade, o apoio da coordenação.
	T6: O ponto forte é justamente engajar alguns alunos nessa empreitada e dar experiência, dar conhecimento, todo mundo ganha, o aluno ganha, a comunidade ganha.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Ao serem indagados sobre a participação no PLIU, os professores indicaram diversos motivos em suas respostas que se referem ao projeto. Dentre eles, podemos citar a chance de integrar um projeto complementar aos estudos do curso de Letras, o intercâmbio estudantil e, também, o incentivo financeiro via bolsa de estudos, que era financiado pela parceria público-privada. Vale ressaltar que o valor da bolsa era maior do que uma bolsa de IC (CNPq e FAPESP) para aqueles que estavam na graduação; até mesmo para aqueles já formados, uma vez que o valor era similar ao da bolsa de mestrado da CAPES/CNPQ. Questões como a experiência e o aprofundamento teórico-prático tiveram menor destaque. Os professores T1, T4 e T6 mencionam fatores relacionados à experiência profissional e a oportunidade de participarem do projeto, como o intercâmbio estudantil de T6 (dentro do programa Letras sem Fronteiras, pelo IsF). Mesmo assim, é importante ressaltar que os tutores-bolsistas se preocupam com sua capacitação docente para atuação profissional, mesmo que esse processo seja menos palpável que o diploma do curso de Letras (ALMEIDA FILHO, 2004, p.3).

Além disso, muitos fazem referência à experiência enquanto professor de IFA que o programa proporcionou, apontando questões de cunho prático e pedagógico que são pouco trabalhadas durante o curso de Letras, uma vez que o objetivo das IES é a formação docente para o ensino regular fundamental e médio. O que corrobora nossa tese de que por meio da Formação Complementar Específica, viabilizada pelo programa, os tutores-bolsistas puderam desenvolver conhecimentos gerais sobre o ensino de línguas, bem como construir saberes voltados para a sala de aula de IFA, o que denominamos “conhecimento teórico-específico”. Para concluir esta subseção, traremos uma síntese com os instrumentos e a análise de dados.

Quadro 46 - Síntese da triangulação de dados sobre as oportunidades propiciadas pelo programa

Instrumentos de coleta de dados	Informações
Reuniões pedagógicas	Questões relacionadas à internacionalização acarretaram no uso de ferramentas virtuais. Consequentemente, os professores participaram de cursos de formação sobre o tema.
Curso de pronúncia de ILE	O curso de ILE possibilitou aos professores a chance de complementar seus estudos sobre pronúncia.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	O PLIU fomentou a utilização de plataformas virtuais e materiais específicos.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	A visão macro da coordenação em contraponto à visão pessoal dos tutores-bolsistas sobre os impactos do programa.

Fonte: Elaboração própria.

O PLIU propiciou diversas oportunidades aos envolvidos, sejam eles integrantes da coordenação ou da equipe de professores. Na reunião pedagógica descrita, as questões burocráticas impactaram em questões de conteúdo dos professores, como o curso para a utilização do ambiente virtual. O curso de pronúncia de ILE ofertou aos tutores-bolsistas a oportunidade de minimizar algumas lacunas que podem não ter sido trabalhadas nos cursos de Letras. A plataforma virtual *Padlet* fomentou o uso daquele ambiente virtual, que hospedou materiais e fóruns utilizados pelo grupo. Para finalizar, as entrevistas com os participantes indicaram as visões complementares entre a coordenação e a equipe de professores. Os coordenadores possuíam uma visão macro do processo, contemplando questões burocráticas, mas também pedagógicas, a fim de fomentar a formação docente com vistas às demandas do PLIU. Os tutores-bolsistas, por sua vez, abordam impactos pessoais causados pela participação no programa, como a participação em intercâmbios estudantis, a oportunidade de se tornar professor via PLIU, bem como o incentivo financeiro via bolsa de estudos. Para concluir a análise sobre a segunda questão que norteou este trabalho, tratamos da descoberta de novas áreas dentro do ensino e aprendizagem de LI e o ensino online.

3.2.3. *A descoberta, aprendizagem e exploração de uma nova área de LI, com reflexões pedagógicas associadas ao aporte teórico e prático em IFE/IFA (e ambientes virtuais)*

A terceira e última parte da análise, que discorre sobre os impactos causados pela participação no PLIU, visa debater as novidades teóricas e pedagógicas que os tutores-

bolsistas vivenciaram. Salientamos que nas duas subseções anteriores, já houve menções às questões que permeiam o ensino e aprendizagem de LI para fins específicos e acadêmicos, tal como o uso de ferramentas para aulas online. Contudo, os referidos debates enfocaram no aprimoramento da experiência profissional e nas oportunidades geradas pelo programa. Neste momento, analisamos essas questões sob o viés da inovação, uma vez que em nossa coleta e organização de dados identificamos informações que apontam para as lacunas dos cursos formadores previamente debatidos. Tal quais as outras subseções, utilizamos como instrumentos de coleta de dados com as gravações das reuniões pedagógicas, o curso de pronúncia de ILE, a plataforma *Padlet* e, também, as entrevistas com os participantes. Começamos com um excerto da terceira reunião pedagógica.

Quadro 47 – Excerto da 3ª reunião pedagógica gravada sobre a formação de professores de IFA em contextos de aula virtual

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Formação de professores de IFA no contexto do PLIU</i>	C3: Vocês estão sendo formados para serem professores mais nesse contexto [IFA], virtual e online, é um contexto que está sendo cada vez mais exigido e pedido no mercado de trabalho e vocês vão sair com essa formação diferenciada. Porque normalmente não se vê um curso de Letras preparando os alunos para esse contexto [IFA].

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 19/04/2018.

Os cursos do IsF e do PLIU eram ministrados de maneira presencial e virtual, mas o objetivo naquele período era expandir para os demais *campi* da UNESP. Para tanto, as aulas online seriam a solução para os locais que não possuem cursos de Letras. Assim, vemos que a coordenação busca prover os subsídios necessários para a empreitada. Além disso, C3 destaca o fato de o processo de formação dos professores ser uma ação que vai além do contexto dos programas vigentes, assim como os cursos de Letras que não contemplam tais disciplinas na grade curricular. Este tipo de ação vai ao encontro do que pauta Almeida Filho (2004) sobre o equilíbrio entre a formação profissional e a demanda social. Ademais, entendemos que este processo foi concretizado meio da “Formação Complementar Específica”, que visou a sanar as lacunas referentes aos IFE, IFA, IFO e as ferramentas online requeridas para os cursos do PLIU. No quadro a seguir, vemos alguns excertos de uma reunião pedagógica:

Quadro 48 - Excertos da 4ª reunião pedagógica gravada sobre os impactos da descoberta de novas áreas de ensino de LI e da modalidade online

<i>Tópico</i>	<i>Excertos</i>
<i>Sobre as aulas online</i>	T5: É assim, eu era uma pessoa que até o ano passado, que a gente falou 'a gente vai dar aula online', eu estava quase morrendo, meus Deus, isso aqui é fim do mundo. Hoje eu sou super a favor.
	T6: Eu também, eu também.

Fonte: Excerto da reunião pedagógica do dia 30/04/2019.

É possível observar que as ideias discutidas pela coordenação na reunião realizada no ano anterior refletiram nas falas dos participantes que se encontraram dia 30/04/2019. Tanto a utilização de ferramentas virtuais, quanto às aulas com a abordagem de fins específicos foram discutidas. Entendemos que após um ano de prática envolvendo essas questões, fomentou boas reflexões e partilha de experiências discutidas na reunião em questão. Devido à falta de tempo naquele dia, C4 propôs a execução de uma autoavaliação sobre o impacto de tais experiências. A seguir, discorreremos sobre as informações coletadas na segunda aula do curso de pronúncia de ILE. Salientamos que o excerto apresentado do tutor T5 se dá pelo fato do mesmo, assim como T6, terem sido os únicos que participaram dessa aula. Reiteramos que a ausência dos demais tutores-bolsistas possa ter relação com as atribuições de suas atividades acadêmicas e demais compromissos. O participante T6 não se manifestou sobre o tema.

Quadro 49 – Excerto da 2ª aula do curso de ILE sobre as descobertas realizadas no curso de pronúncia de ILE

<i>Tópico</i>	<i>Excerto</i>
<i>O instrutor perguntou aos participantes o que eles acharam da aula, pois seria importante saber as principais diferenças para lidar com questões culturais e sotaques</i>	T5: A dificuldade que eu tenho, que eu comentei no <i>Needs Analysis</i> , é como passar isso para o aluno. Eu tenho dificuldade, mas os exercícios que você passou, eu acho muito interessante.

Fonte: Excerto da aula 2 do curso de pronúncia de ILE do dia 25/06/2019.

Nota-se que o instrutor do curso procurou realizar uma sondagem diagnóstica inicial por meio do questionário de análise de necessidades (*Needs Analysis*). Deste modo, T5 destacou que por conta do curso de ILE, as suas dificuldades foram minimizadas. Entendemos

que a possibilidade de ter esse contato com novos exercícios e conceitos de pronúncia possa impactar na formação e na carreira dos tutores-bolsistas. Ademais, a utilização de plataformas virtuais, como o *Padlet*, junto com os materiais didáticos de IFE, IFA, IFO etc. ali hospedados propiciou aos professores a descoberta de novos conteúdos e ferramentas que visem à adaptação às demandas globais (RAMÍREZ; RAMÍREZ; BUSTAMANTE, 2019). Seguimos para a análise dos excertos das entrevistas com os participantes.

Quadro 50 – Excerto das entrevistas com da coordenação sobre os impactos do PLIU na descoberta de abordagens específicas de LI

<i>Questão</i>	<i>Excerto</i>
<i>E1 - O que te motivou a participar do Projeto Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP"?</i>	C4: [o PLIU] evoluiu IFA e formação de professores.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Ao tratar da motivação para a participação no PLIU, retomamos o excerto de C4, que mencionou o fato de poder trabalhar com a formação de professores de IFA. Deste modo, vemos a contribuição do programa para a formação dos tutores-bolsistas, pois o PLIU acaba suprimindo a ausência de ações institucionais dos cursos de Letras em prol das abordagens específicas e acadêmicas para professores de inglês, conforme aponta Vian Jr (2015). Essas ações reforçam o que aponta o estudioso, dado que a formação de IFE/IFA não ocorre de maneira satisfatória e formalizada na maioria dos cursos de Letras (VIAN JR, 2015). Acreditamos que o contato com uma abordagem não pertencente à grade curricular dos cursos de Letras investigados cause impactos na formação e na carreira dos professores. Na sequência tratamos dos relatos dos tutores-bolsistas acerca do tema nas entrevistas.

Quadro 51 - Excertos das entrevistas com os tutores-bolsistas sobre os impactos do PLIU na descoberta de novas áreas de LI

<i>Questão</i>	<i>Excertos das entrevistas</i>
----------------	---------------------------------

<p><i>D3 - Destaque aspectos de sua experiência como professor no PLIU?</i></p>	<p>T1: Eu não tinha a mínima ideia que inglês para fins acadêmicos existia. Eu não tinha ideia porque isso não apareceu na minha graduação, só tive contato com inglês para fins acadêmicos porque eu faço parte desse projeto. Não é uma experiência qualquer, né, ele se diferencia de muitas coisas por ter aula presencial, por ter aula online, pelos objetivos deles serem diferentes, por ser a internacionalização, por ser em inglês para fins acadêmicos. Então é muito rica assim essa experiência para mim.</p>
	<p>T2: Então, para mim foi uma experiência bem enriquecedora tanto da parte online quanto da parte teórica [IFA].</p>
	<p>T3: Então, realmente me digitalizei junto com o projeto, eu me tornei um professor virtual. Fazer as aulas virtuais, as aulas a distância é ser um professor dessa modalidade, a distância, síncrona. Para mim foi uma novidade incrível e eu melhorei muito.</p>
	<p>T5: Aprendi ouvir bastante os alunos. Na verdade, realmente procurar o que os alunos estão precisando, os cursos novos, eles são bem <i>tailor-made</i>. Eu acho que eu sou um ouvinte melhor, ajudou a fazer uma autorreflexão, a gente compartilha as experiências, a gente tem <i>feedback</i> dos colegas.</p>
<p><i>D7 - Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Você os tinha previamente? Você os têm atualmente?</i></p>	<p>T2: Hoje eu acho que, claro, com experiência maior, consigo trabalhar com IG/IFE.</p>
	<p>T3: Depois de todas essas reuniões que estivermos, depois de toda a prática, depois de subir o morro tortuoso, eu cheguei né, chegamos todos, nós chegamos lá em cima. Quando a gente começa a pensar que a maioria dos cursos são virtuais e ninguém tinha experiência com cursos virtuais ou tinha pouca experiência com cursos virtuais e hoje em dia todos nós podemos dizer que sim, sabemos. O aproveitamento é grande.</p>
	<p>T4: Não é conteúdo da graduação de inglês. Então acho que me ajudou muito [o PLIU] a me desenvolver como professor.</p>
<p><i>D10 - O que você aprendeu sobre lecionar IFA no PLIU?</i></p>	<p>T1: Eu aprendi bastante coisa, eu aprendi desde a como montar uma aula até como dar uma aula online.</p>
	<p>T5: Apreendi sobre inglês para fins acadêmicos. As minhas habilidades nessa área evoluíram muito.</p>
	<p>T6: Aprendi muito sobre práticas sociais que envolvem o meio acadêmico em inglês.</p>
<p><i>D13 - Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do PLIU neste processo?</i></p>	<p>T2: No geral eu acho que a formação de professores de IFA não acontece, não pensa em fins específicos. Você aprende se você quiser ir para essa área, a gente não vê isso na formação [curso de Letras]. É através da prática que você vai aprendendo.</p>

	T3: Vejo que talvez isso seja uma oportunidade de receber contato com uma modalidade de ensino de língua inglesa e às vezes eles nem sabiam que existia inglês para fins acadêmicos.
	T4: Inexistente! Para fins acadêmicos. O que a gente vê em sala é o inglês básico [IG]. Ele [PLIU] vai suprimindo uma necessidade do curso, mas deveria ser pelo próprio curso de letras.
	T6: Muita coisa que a gente entra no curso não sabe que existe. Eu acho que não tem um lugar melhor para aprender inglês para fins Acadêmicos do que na academia. Poder conhecer essa área de inglês para fins acadêmicos de perto e adquirir experiência é uma coisa que não tem outro lugar na minha graduação.
<i>D14 - Quais foram os pontos fortes do PLIU para a formação de professores de IFA?</i>	T1: Eu acho que a formação de professores de inglês para fins acadêmicos é muito pontual ali no projeto. Ali dentro que acaba tendo um contato maior com a existência mesmo do inglês para fins acadêmicos, é positivo ter essa quantidade de informação.

Fonte: Adaptado das gravações de entrevistas com os participantes do PLIU (coletado entre fim de 2019 e início de 2020).

Quando questionados sobre a experiência docente no programa, a maioria dos tutores-bolsistas destacou o aprimoramento teórico sobre temas não recorrente no curso formal de Letras, como o IFE e IFA, assim como o desenvolvimento das habilidades para o ensino online. Observa-se mais uma vez que a carência neste tipo de formação, conforme assevera Vian Jr (2015). Na questão que aborda o aprendizado dos professores em detrimento de suas aulas de IFA lecionadas, todos mencionaram o conteúdo de fins específicos ou acadêmicos como o ponto principal da aprendizagem, ou seja, o ganho de conhecimento, apesar de não ser palpável como o diploma de licenciatura, torna-se um fator preponderante na formação docente (ALMEIDA FILHO, 2004).

Vemos novamente, de forma unânime, os respondentes fazendo menções ao acompanhamento e as reflexões sobre as aulas, teoria, práticas pedagógicas, etc. Tais afirmações vão ao encontro da formação docente reflexiva que preconizam Wallace (1991) e Zeichner (2008). Podemos notar pelo relato dos tutores-bolsistas que o momento em que os professores teorizam a prática, ao discutir nas reuniões suas experiências, bem como praticar a teoria, levando para as suas respectivas aulas o conteúdo estudado junto à coordenação. Essas atitudes são similares ao Conceito KARDS de Kumaravadivelu (2012), pois os professores necessitam saber, analisar, reconhecer, fazer e ver, para então teorizar a prática e praticar a

teoria. Diante destes dados, acreditamos que a participação dos tutores-bolsistas no PLIU impactou em seu desenvolvimento teórico, metodológico, pedagógica e prático no que concerne à descoberta das áreas subjacentes ao ensino e aprendizagem de LI, assim como o uso de ferramentas virtuais. Na próxima seção, faremos um breve resumo sobre a análise da segunda pergunta de pesquisa, sobre os impactos.

Quadro 52 - Síntese da triangulação de dados sobre as descobertas propiciadas pelo programa

Instrumentos de coleta de dados	Informações
Reuniões pedagógicas	Implementação de ferramentas virtuais para cursos de IFA.
Curso de pronúncia de ILE	Novidades acerca de questões de pronúncia para cursos de IFA.
Documentos e arquivos - <i>Padlet</i>	Repositório e fórum para conteúdos e discussões das reuniões acerca dos cursos online e presenciais de IFA.
Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores	Os ganhos relativos ao contato com teorias de IFA, IFE, IFO etc. e das ferramentas virtuais.

Fonte: Elaboração própria.

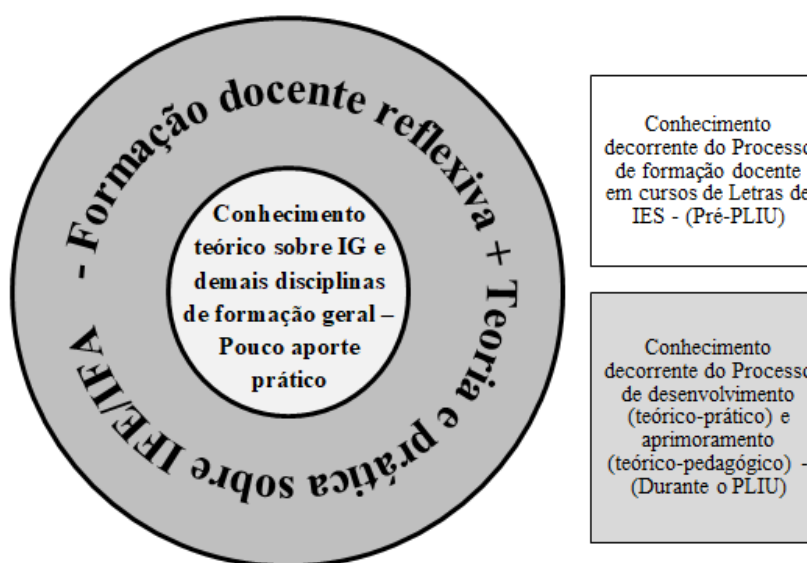
Finalizamos a parte de análise de dados com o resumo sobre as descobertas que os tutores-bolsistas fizeram em decorrência de sua participação no programa. As reuniões pedagógicas apontaram para os dois principais elementos debatidos nesta subseção: os conceitos sobre IFA e o uso de recursos para aulas online. Além disso, vimos que o curso de pronúncia de ILE propiciou aos participantes a chance de (re)descobrir conceitos sobre fonética e fonologia, mediados pelas questões que envolvem os cursos de IFA do PLIU. Asseveramos, mais uma vez, que a ausência dos tutores-bolsistas em algumas aulas pode ter relação com a carga de atividades acadêmicas e demais compromissos que os mesmos possuíam, dado que eles também estudavam e/ou trabalhavam ao mesmo tempo em que desempenhavam as suas funções no PLIU. A plataforma *Padlet*, que por si só era um ambiente virtual, hospedou materiais e fóruns para discussão sobre os temas concernentes ao programa. Para terminar, as entrevistas nos forneceram diversos relatos sobre a descoberta das ramificações de ensino de LI, como o IFA, IFE etc. Ademais, os comentários dos alunos retomaram as questões acerca da utilização de plataformas virtuais para ministrar as aulas a distância do PLIU.

3.3. Síntese da análise de dados

Ao final deste capítulo, buscamos agora retomar as perguntas de pesquisa a fim de resumir e sintetizar a análise dos dados. Reiteramos que a compreensão da análise foi realizada seguindo três etapas que consideramos divisoras de momentos importantes da pesquisa, isto é, a fase Pré-PLIU, durante o PLIU e Pós-PLIU. Asseveramos que a elaboração da teoria intitulada “Formação Complementar Específica” se deu por conta do contexto investigado. Entendemos que a alocação dessa teoria na seção de fundamentação teórica colaborou na discussão dos dados analisados.

Iniciamos nossa síntese pela primeira pergunta que norteou este estudo, ou seja, “Como se dá o processo de formação teórico-pedagógica de professores no contexto do PLIU?”, que abarca as duas primeiras fases. Para resumir o processo de formação teórico-pedagógica dos professores no programa investigado, elaboramos uma imagem que visa sintetizar a expansão do horizonte de conhecimento dos tutores-bolsistas, que se refere à ampliação do seu conhecimento teórico, metodológico, pedagógico e prático.

Figura 27 – Expansão do horizonte de conhecimento docente (Pré e Durante o PLIU)



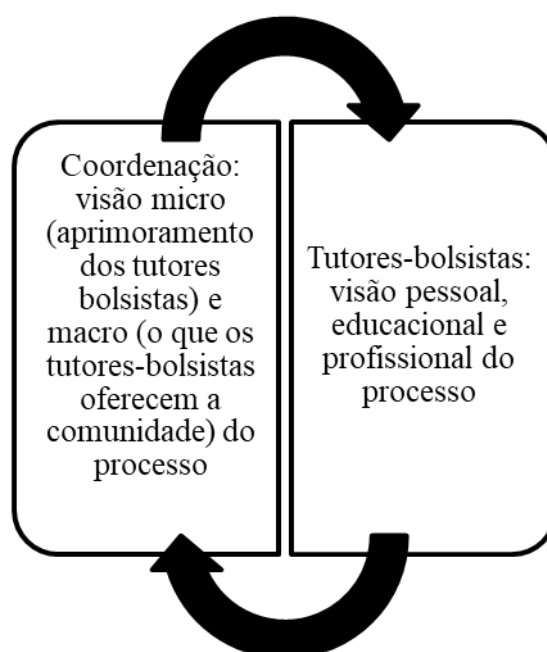
Fonte: Elaboração própria

Observa-se o considerável aprimoramento do processo de lapidação e expansão do conhecimento dos tutores-bolsistas durante o programa, fomentado pelos três ciclos da “Formação Complementar Específica”. O momento Pré-PLIU nos mostra que a formação geral, realizada nos cursos de Letras, não contempla questões didáticas importantes para os docentes de IFA. Além disso, vemos que este cenário se remete aos preceitos de Basturkmen

(2010) e Vian Jr (2015), uma vez que a formação de professores costuma ser limitada à LI. Asseveramos, novamente, que os cursos de Letras das IES já estão atarefados, pois dão conta de diversos objetivos de suma importância para o sistema educacional nacional, como a formação docente para atuação no ensino regular fundamental e médio. Assim, tornou-se fundamental o papel da coordenação do programa, que por meio da “Formação Complementar Específica”, empregou o uso de reuniões, cursos e materiais complementares, a fim de promover o desenvolvimento da formação teórico- pedagógica dos professores. Logo, o panorama conteudista oriundo dos cursos de Letras, descrito por Wallace (1991) como o modelo artesanal de formação docente (cf. Figura 4), dá lugar à estrutura do modelo reflexivo, que ocorreu durante o curso de ILE, as reuniões e interações entre coordenadores e os próprios tutores-bolsistas.

Para delinear uma síntese sobre os impactos do programa, tomamos como base a fase Pós-PLIU, norteada pela segunda pergunta de pesquisa “*Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no Programa, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento teórico-específico?*”. Ao resumir os conceitos relatados nas entrevistas por coordenadores e tutores-bolsistas, elaboramos uma imagem que busca sintetizar suas ideias. Os conceitos e perspectivas sobre o PLIU são complementares, ou seja, não há conflito entre os participantes, no que tange aos impactos do PLIU na formação docente.

Figura 28 - Perspectivas complementares sobre os impactos do PLIU na formação docente

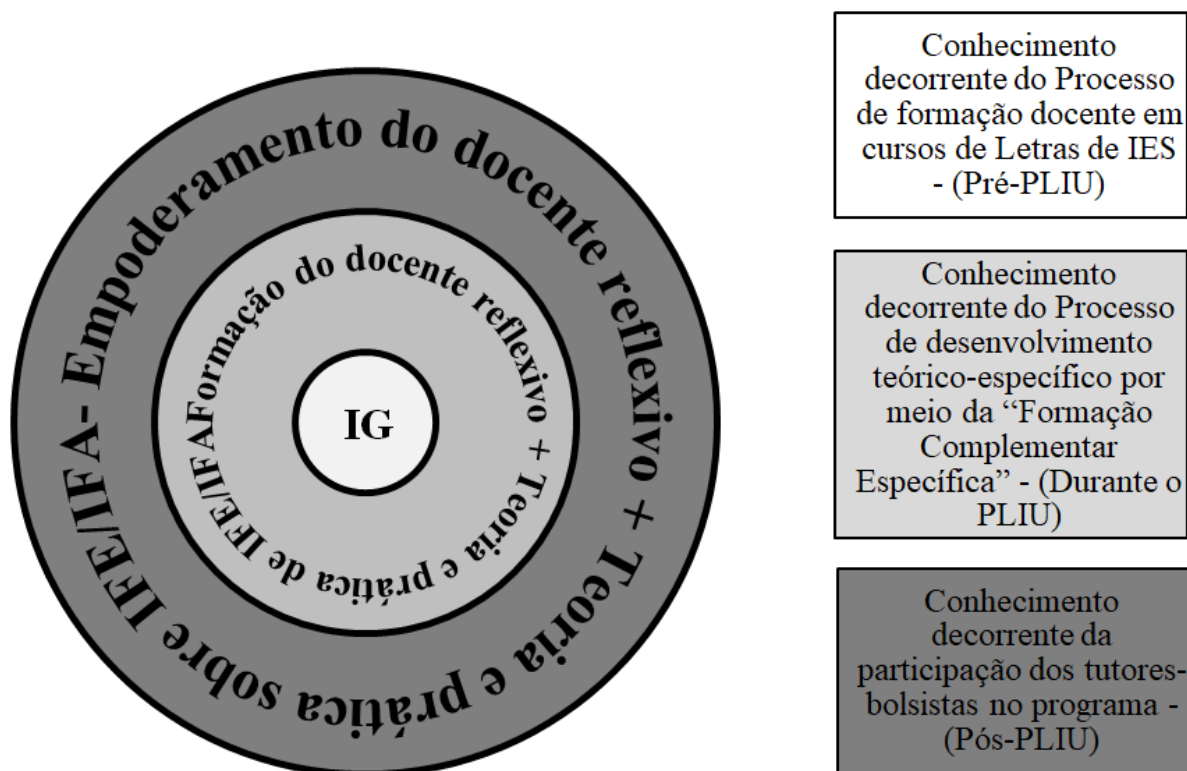


Fonte: Elaboração própria

Por um lado, a coordenação entende que os impactos do PLIU na formação docente é um processo de alcance pessoal e comunitário, uma vez que há destaque para os ganhos acadêmicos e profissionais tutores-bolsistas, bem como a oferta aos integrantes da comunidade acadêmica, buscando assim atingir os objetivos educacionais e institucionais propostos pelo programa. Por outro, vemos os tutores-bolsistas, assim como teoriza Wallace (1991), refletindo sobre o processo de formação, os inúmeros ganhos que a participação no PLIU ofertou. Nota-se mais uma vez, o ciclo intermitente entre teoria e prática, ou seja, os tutores-bolsistas levam para suas aulas o conteúdo teórico e pedagógico que lhes foi aportado, bem como eles trazem para seus círculos (reuniões, pares), conforme preconiza Kumaravadivelu (2012).

Ressaltamos, conforme teorizam Ramírez, Ramírez e Bustamante (2019), que as ações promovidas pelo PLIU, ou seja, o processo crítico de reflexão de sua prática profissional, respaldado pelo arcabouço teórico em IFE/IFA oferecido, viabilizam a autonomia dos docentes em formação ou formação continuada (RAMÍREZ; RAMÍREZ; BUSTAMANTE, 2019). Deste modo, a adição de conteúdo novo e relevante para os bolsistas, promovido pela supervisão da coordenação, somado aos diversos momentos de interação entre os participantes conclui os três ciclos componentes da “Formação Complementar Específica”. Para elucidar o resultado deste processo, elaboramos uma imagem que indica a expansão das possibilidades de abordagem dos docentes em cursos de LI.

Figura 29 - Impactos na formação docente decorrentes da participação no PLIU



Fonte: Elaboração própria

Observa-se que o processo formal dos futuros docentes costuma contemplar o ensino de IG; contudo, aqueles que fizeram parte do PLIU, participaram da “Formação Complementar Específica”. Salientamos, novamente, que o desenvolvimento teórico-específico trata dos saberes docentes em geral, por exemplo, o planejamento das aulas, a elaboração do material didático utilizado e, também, os instrumentos avaliativos. Além disso, há reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de LEs, pensando na motivação, crenças, etc, bem como o conhecimento sobre os contextos e as necessidades específicas dos aprendizes, que pauta as abordagens de fins específicos. Assim, os docentes tiveram a oportunidade de ampliar seu conhecimento teórico, prático e pedagógico em outras abordagens, como o IFE e IFA, além de vivenciar o processo de formação reflexiva. Em síntese, o PLIU surgiu como uma oportunidade de pôr em prática uma abordagem não ofertada formalmente nos cursos de formação de professores de Letras dos *campi* investigados. Em outras palavras, os futuros docentes podem elaborar teorias embasadas em sua prática e, conseqüentemente, praticar os conceitos pautados em suas conjecturas (KUMARAVADIVELU, 2012). Por fim, trataremos a respeito das considerações finais, limitações deste trabalho e encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS

Para finalizarmos nossa tese, abordamos nesta seção as nossas considerações finais, as limitações de pesquisa e os encaminhamentos. Este trabalho teve como meta analisar, sob o viés dos participantes envolvidos, isto é, coordenadores e tutores-bolsistas, suas reflexões sobre o processo de formação de professores de IFA dentro do PLIU.

O programa surgiu como uma resposta às demandas contemporâneas quanto ao uso da LI nos mais diversos ambientes, mas, sobretudo, pela comunidade acadêmica nas variadas atividades que a envolve. Impulsionada pela globalização e o processo de internacionalização das IES, a LI ganha destaque quando nos referimos à uma língua que propicia a veiculação de ideias entre diferentes nacionalidades. Mais especificamente, o IFE e, neste caso, IFA, são abordagens propícias para que os objetivos dos membros da academia envolvidos no processo de internacionalização atinjam o que lhes é esperado. Assim posto, a proposta transversal do PLIU faz com que haja ganhos para todos, sejam alunos e funcionários aprendizes de LI, professores de LI em formação, e também, as IES que caminham mais em direção aos seus intentos. Tratamos especificamente da formação de docentes de cursos de IFA, sob a tutela da coordenação dos três *campi* envolvidos na investigação.

Utilizamos duas perguntas de pesquisa como norte de nosso trabalho, sendo elas: “Como se dá o processo de formação teórica-pedagógica de professores no contexto do PLIU?” (que baseia a análise das fases 1 e 2) e “Quais os impactos da participação dos tutores-bolsistas no Programa, no que se refere ao seu processo de desenvolvimento de conhecimento teórico-específico?” (que baseia a análise da fase 3). Faremos na sequência as nossas considerações finais, as indicações das limitações identificadas neste trabalho e, por fim, os encaminhamentos futuros desta tese de doutorado.

Em nossas considerações, podemos afirmar que o trabalho realizado dentro do PLIU é de suma importância para a comunidade acadêmica e, principalmente, para a formação profissional de professores dos cursos de Letras envolvidos no programa. Para a primeira fase (Pré-PLIU), utilizamos a Estrutura curricular e as ementas dos cursos de Letras dos três *campi*. Nota-se que, apesar de seguirem as leis que regem o ensino regular, as estruturas curriculares das IES estudadas possuem uma grade curricular limitante e engessada, se considerarmos as abundantes demandas que o público possui em relação ao estudo de LI e suas respectivas ramificações, como o IFE e IFA.

Na segunda fase (Durante o PLIU) utilizamos a Estrutura Curricular dos cursos de Letras, o Questionário - perfil dos participantes, as gravações das Reuniões pedagógicas e o

curso online de pronúncia do ILE, os Documentos e arquivos na plataforma *Padlet*, e, também, as Entrevistas com os tutores-bolsistas e coordenadores. Identificamos um sistema de ações que buscou suprir as demandas enfrentadas. Reiteramos que o reconhecimento desses eventos, apresentados como tese na seção de fundamentação teórica, culminou na elaboração de nossa hipótese. As três ações, ou seja, a apresentação de conteúdo novo não ofertado em cursos de Letras, o acompanhamento do desenvolvimento docente e a interação entre os participantes foi denominado como “Formação Complementar Específica”. Vimos que o aporte via materiais da plataforma *Padlet*, o curso e as reuniões entre coordenação e professores foram salutares ao aprimoramento do conhecimento que os docentes de IFA carecem. Contudo, reiteramos que durante a nossa análise identificamos uma baixa quantidade de reuniões formais, fato considerado negativo por todos os envolvidos, uma vez que era o momento de integração entre os integrantes do programa. Não obstante, o curso de ILE e as reuniões locais atenuaram a situação.

Por fim, analisamos a terceira fase (Pós-PLIU), utilizamos as Entrevistas gravadas com os tutores-bolsistas e coordenadores. Identificamos, a priori, duas perspectivas: a visão dos coordenadores e a visão dos tutores-bolsistas. Notou-se que a coordenação vê os impactos no processo de formação docente de maneira micro e macro, isto é, benefícios para os docentes e benefícios para a IES/PLIU em decorrência da formação docente, uma vez que esses auxiliaram na obtenção dos objetivos do programa. Do ponto de vista dos tutores-bolsistas, os impactos ecoam no âmbito profissional, educacional e pessoal, com ênfase em uma ampliação de horizontes de abordagem, ultrapassando as limitações impostas pelo processo formal da graduação. De modo geral, asseveramos que o envolvimento no programa traz benefícios para que esses profissionais consigam trilhar as suas carreiras.

Não obstante, faz-se necessário pensar nas limitações enfrentadas durante este estudo e, também, pelo tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa pelo viés do estudo de caso possui diversas variáveis durante o processo de investigação. Pautamo-nos em Seliger e Shohamy (1989), Nunan (1992), Yin (1994), Godoy (1995), André (1995), Lüdke e André (1996), Celani (2004) e Flick (2009) e buscamos realizar o trabalho com máxima descrição e neutralidade, tendo em mente a isonomia e idoneidade, a fim de permitir que o leitor vislumbre o processo, com informações suficientes para assegurar a sintonia entre as conclusões que o pesquisador teve (FLICK, 2009, p.93).

Outro fator limitante foi a repentina interrupção das atividades do IsF via governo federal. Tal fato mobilizou muitas pessoas envolvidas no processo e, conseqüentemente, motivou a mudança de foco do nosso trabalho, fazendo com que lançássemos nosso olhar para

o PLIU. Houve outra iniciativa similar que continua promovendo cursos que outrora foram promovidos pelo PLIU; atualmente, C3 coordena a oferta de cursos de TOEFL via Fundunesp. Além disso, outro fator que dificultou a busca por mais dados foi o baixo número de reuniões gerais gravadas, uma vez que a coordenação optou por realizar encontros locais entre os participantes de cada campus de forma independente. Por fim, reiteramos que apesar de buscarmos a replicabilidade das estratégias utilizadas neste estudo, é mister lembrarmos que mesmo quando temos contextos similares, os dados e resultados podem ser distintos desta tese.

Os encaminhamentos desta pesquisa abarcam essencialmente pontes para estudos vindouros sobre o assunto, além de incorporar possíveis mudanças no contexto dos envolvidos, com o intuito de melhorar o processo de formação docente com foco em IFA e auxiliar no desenvolvimento profissional desses professores, assim como o apoio à programas similares. Tratando inicialmente de futuras pesquisas, entendemos que este trabalho possa servir de comparativo e trazer novas informações com grupos de participantes em contextos similares. Assim, consideramos ser possível debater comparativamente questões e fatos (considerados ou não) neste estudo. Além disso, entendemos que os ciclos que compõem a “Formação Complementar Específica” podem ser replicados, estudados e questionados em pesquisas futuras. Em outras palavras, uma das contribuições ao realizar este trabalho foi a identificação e sistematização de ações que objetivaram sanar algumas lacunas de professores em formação inicial ou continuada – a teoria que denominamos como “Formação Complementar Específica”.

Em se tratando das possíveis mudanças, acreditamos que o próprio processo investigativo tenha feito os participantes refletirem e lembrarem-se de suas experiências vivenciadas. Logo, entendemos que além dos impactos decorrentes da participação no PLIU, os coordenadores e tutores-bolsistas também foram impactados, quando esses foram indagados sobre o período que participaram do programa. Portanto, o trabalho investigativo sobre a formação de professores de IFA no PLIU pode servir de base para futuras investigações sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, nº8, pp. 119- 127. (2009).
- ALEXANDER, O.; ARGENT, S.; SPENCER, J. *EAP Essentials: a teacher's guide to principles and practice*. Reading: Garnet Education, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília. vol. 3, n.1, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo. n.9. p.9-19. 2006.
- ANDRÉ, M. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAILEY. K.M. *Language Teacher Supervision: a case-based approach*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- BASTURKMEN, H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave MacMillan, 2010.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BENESCH, S. *Critical English For Academic Purposes: Theory, Politics, And Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001.
- BJÖRKMEN, B. (2011). *English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP*. *Ibérica*, 22, 79-100.
- CAMPION, G. 'The learning never ends': Exploring teachers' views on the transition from General English to EAP. *Journal of English for Academic Purposes*, Volume 23, 2016.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino (UCPel)*, Pelotas/RS, v. 8, n.1, p. 101-122, 2004.
- CELANI, M. A. A. Revivendo a Aventura: Desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CELANI, M. A. A. A Retrospective view of an ESP Teacher Education Programme. In: *The ESPecialist*, São Paulo, vol.19, No 2, 1998, p. 233-244. Censo da Educação Superior, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacaosuperior/resumos-tecnicos> Acesso em: 31/05/2020.
- CHARLES, M. English for Academic Purposes. In: PALTRIDGE, B; STARFIELD, S (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2013.
- CHIMENTAO, L. K.. O significado da formação continuada docente. In: *IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF*, 2009, Londrina. *IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar - CONPEF*, 2009. v. 1. p. 1-6.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online)*, v. 32, p. 45-74, 2016.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. United Kingdom: University Press, Cambridge. 2003.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Rep. with corrections. Cambridge: University Press, rep.2000. vii, 489 p.
- DE CHAZAL, E. *English for Academic Purposes*. Oxford handbooks for language teachers. London: Oxford University Press, 2014.

- DUDLEY-EVANS, T. An Overview of ESP in the 1990s. In: *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings* (Aizuwakamatsu City, Fukushima, Japan, November 8, 1997).
- DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. *Developments in English for Specific Purposes – A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press. 1998 (12 edição)
- 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. 239-284, 2014.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. . *Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em um universidade federal*. Leitura (UFAL), v. 1, p. 129-154, 2014.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLOWERDEW. J.; PEACOCK, M. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- FRANKLIN, L. A. S. *O Processo de Internacionalização do Ensino Superior no Brasil: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa*. 2014, Viçosa. SIA UFV, 2014.
- GIMENEZ, T; PINETTI PASSONI, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Revista Calidoscópico*, v. 14, n. 1 (2016)
- GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, mar-abr, p.57-63, 1995.
- GRADDOL, D. *The future of English?* Londres, British Council, 1997.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes - A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 183p. 1987.
- HYLAND, K; HAMP-LYONS, L. *EAP: Issues and Directions*. *Journal of English for Academic Purposes*, v1 n1 p1-12. 2002.
- HYLAND, K. *Academic Discourse: English in a Global Context*. London: Continuum. p. 1-19. 2009.
- HYPOLITTO, D.. *Formação continuada: Análise de termos*. Integração (São Paulo), São Paulo, n.21, 2000.
- HYPOLITO, F. B. *Análise de Provas de Proficiência em Inglês de um Programa de Pós Graduação como Subsídio para Elaboração de Materiais Didáticos para Inglês para Fins Específicos*. 2014. Monografia de Conclusão de Curso-Bacharelado em Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2014.
- HYPOLITO, F. B. *Ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos: um estudo de caso*. 2017. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2017.
- JOHNS, A. The History of English for Specific Purposes Research. In: PALTRIDGE, B; STARFIELD, S (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2013.
- JOHNS, A.M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: tailoring courses to student needs and to the outside world. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3a ed. Boston: Heinle and Heinle, p. 43-54. 2001.
- JORDAN, R.R. *English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- JOTTO KAWACHI-FURLAN, C.; LACERDA, V. *Formação Inicial de Professores de Inglês. (Con)Textos Linguísticos*, v. 14, p. 543-564, 2020.
- KANEKO-MARQUES, S. M.; COSTA, M. N.; PERCHERER, K. ; FRANCESCHINI, J.; HYPOLITO, F. ; GRIFFIN, E. ; FIORELLI, C. *English for Specific Academic Purposes-Module 1- Reading*. Araraquara: Laboratório Editorial UNESP-FCLAr, 2012.

- KANEKO MARQUES, S.M. Reflective Teacher Supervision Through Videos of Classroom Teaching. *PROFILE*, v. 17, p. 63-79, 2015.
- KANEKO MARQUES, S.M.; BAFFI-BONVINO, M. O processo de internacionalização e o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de uma universidade estadual. *ESTUDOS LINGUÍSTICOS* (SÃO PAULO. 1978), v. 49, p. 510-527, 2020.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing*. Routledge, ISBN: 978-0-415-87738-1, Pages: 148. Studies in Second Language Learning and Teaching. 2. 449, 2012.
- LARSEN-FREEMAN, D. LONG, M. Second language acquisition research methodology. In: *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.
- LIMA, M. C. ; CONTEL, F. B. . Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 3, p. 1-25, 2008.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. D. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 1. ed. São Paulo: EPU, v. 1. 110p. 1986.
- LUZ, E. B. P. Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo em atividades online e a formação inicial de professores de línguas. *Revista EntreLínguas*, v. 2, p. 261-281, 2016.
- MACEDO, RS., GALEFFI, D., PIMENTEL A. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 174 p. ISBN 978-85-232-0636-9. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- MARCONI, M. A. e LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MATTOS, A. M. A. *English Teacher Critical Education in Brazil*. John Wiley & Sons, Inc., 2018.
- MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, Postmemory and Critical Language Teacher Education. *Analecta Política*, v. 8, p. 235-254, 2018.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MIHO, S. R. G.. Internacionalização, Testes de Proficiência e Formação de Professores. In: *VI CLAFPL: Congresso Latino americano de formadores de professores de línguas*, 2016, Londrina PR. VI CLAFPL: artigos completos, vol.2. p. 812-824. 2016.
- MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: Construindo a cidadania global, através do currículo internacionalizado e das competências interculturais. *REVISTA EM ABERTO - INEP*, v. 29, p. 35-46, 2016.
- NICKERSON, C. English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca. In: PALTRIDGE, B; STARFIELD, S (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2013.
- NGUYEN, M. H. Responding to the Need for Re-Conceptualizing Second Language Teacher Education: The Potential of a Sociocultural Perspective. *International Education Studies*, 9(12), 219 p. 2016.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, 1992.
- PINHEIRO, L. M. S.; FINARDI, K. R. Políticas Públicas de Internacionalização e o papel do Inglês: Evidências dos Programas Csf e Isf. In: *II Conel*, 2014, Vitória. Anais do II Conel. Vitória: PPGEL, v. 1. p. 76-78. 2014.
- PRABHU, N. S. 1990. *There is no best method – why?*. TESOL Quarterly. Volume 24/2. pp. 161-176.
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001) Disponível em:

- <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021
- RAMÍREZ, A.; RAMÍREZ, M.; BUSTAMANTE, L. Los procesos de formación del docente de inglés en el contexto global. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (33), 153-168, 2019.
- RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas. SP: Pontes Editora, 2005, p. 109-123.
- RAMOS, R.C.G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for Academic and Specific Purposes in Developing, Emerging and Least Developed Countries*. v.1. Canterbury: IATEFL, 2008. p. 68-83.
- RAMOS, R.C.G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, M. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- RAMOS, R.C.G. IV Seminário de estudos linguísticos da UNESP (SELIN) *Línguas para fins específicos: que específico é esse?*. Araraquara: FCLAr-UNESP, 2012. (Comunicação Oral).
- SALOMÃO, A.C.B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*, Ano de obtenção: 2012.
- SARMENTO, S., KIRSCH, W. *Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente*. Ilha do Desterro, v. 68. N. 1. (2015)
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs>>.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1989.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.; A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.
- VAVRUS, F; PEKOL, A. *Critical Internationalization: Moving from Theory to Practice*. FIRE: Forum for International Research in Education, 2(2), 2015. Acesso em: <http://preserve.lehigh.edu/fire/vol2/iss2/2>.
- VIAL, A. *“Um Everest que eu vou ter que atravessar”*: Formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017. Dissertação – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre.
- VIAN JR. O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, p. 437-457, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31/05/2020.
- VIAN JR. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes, 2015.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontesc. p. 219-231, 2006.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. . *A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural*. Signum. Estudos de Linguagem, v. 15, p. 457-480, 2012.
- VILAÇA, M. L. C. Cultura digital, letramento digital e formação de professores de línguas estrangeiras. *CADERNOS DO CNLF (CIFEFIL)*, v. 21, p. 1761, 2017.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

XAVIER, A.C. dos S. *Letramento Digital e Ensino*. Disponível em:

<http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021

YIN, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.29, n.103, p.535-554, 2008.

ANEXOS**ANEXO A - Roteiro de Autoavaliação/observação****Roteiro de Autoavaliação/observação****Curso:**
Prof.**Nível:**
Data:

- 1) Qual o tópico central ensinado na aula observada?
- 2) As atividades em sala de aula tem uma sequência (warm up/pre-activity; hands-on activity; post-activity/wrap up)? Os temas e tópicos estão interligados?
- 3) Quais as estratégias você utilizou no desenvolvimento das atividades: individual, pares, grupos, centrada no professor, centrada no aluno.
- 4) As instruções para as atividades são claras e objetivas? Os alunos ficam em dúvida sobre o que fazer ou como fazer os exercícios?
- 5) Qual a sua avaliação geral da aula? Qual a avaliação sobre seu desempenho como professor(a)? Explique.
- 6) Os alunos parecem motivados/desmotivados durante as atividades propostas? Exemplifique.
- 7) Qual a sua avaliação geral dos alunos na aula observada? Como é o desempenho e envolvimento desses alunos?
- 8) Se você tivesse que dar essa mesma aula de novo, o que mudaria?
- 9) Quais as suas dificuldades para dar esta aula?
- 10) O que você faria para suprir suas dificuldades? Ou o que nós (professores e coordenadores) poderíamos fazer para auxiliá-lo?

ANEXO B - Roteiro de Observação de Aulas por Pares**Roteiro de Observação de Aulas por Pares****Curso:**
Prof.**Nível:**
Data:

- 1) Qual o tópico central ensinado na aula observada?

- 2) As atividades em sala de aula tem uma sequência (warm up/pre-activity; hands-on activity; post-activity/wrap up)? Os temas e tópicos estão interligados?

- 3) Quais as estratégias utilizadas pelo professor no desenvolvimento das atividades: individual, pares, grupos, centrada no professor, centrada no aluno.

- 4) As instruções para as atividades são claras e objetivas? Os alunos ficam em dúvida sobre o que fazer ou como fazer os exercícios?

- 5) A explicação do tema é apresentada de forma clara?

- 6) Qual a sua avaliação geral da aula? Explique.

- 7) Os alunos parecem motivados/desmotivados durante as atividades propostas? Exemplifique.

- 8) Qual a sua avaliação geral dos alunos na aula observada? Como é o desempenho e envolvimento desses alunos?

- 9) Se você tivesse que dar essa mesma aula, qual seria sua maior dificuldade?

- 10) O que você faria para suprir essas dificuldades? Ou o que nós (professores e coordenadores) poderíamos fazer para auxiliá-lo?

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO – Perfil dos Participantes da Pesquisa – Programa Santander – UNESP “Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade”

Este questionário tem como objetivo obter dados para as seguintes pesquisas:

“A Formação de Professores de Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos: Um Estudo de Caso” e “Abordagem da pronúncia no contexto de um Curso de Inglês Acadêmico do Programa Santander: Foco na Formação de Professores” que vem sendo desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade.

A sua identidade permanecerá em sigilo. As respostas serão muito importantes para estes trabalhos. Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

Pesquisador: Fernando de Barros Hyppolito

Pesquisadora: Tamiris Destro Costa

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – PPGLLP

UNESP – FCLAr

A. DADOS PESSOAIS:

- Nome: _____
- Naturalidade: _____
- Telefone: (____) _____
- E-mail: _____
- Idade: _____
- Campus: _____
- Ocupação:
- Função (Nucli-IsF): _____

- Marque com um “X” nas alternativas que indicam o seu conhecimento em áreas que permeiam a Linguística e informe quando, onde e o que foi realizado:

Área	Período	Quando	Onde	O que
Abordagens e Metodologias para o Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira				
Análise do Discurso				
Aquisição e aprendizagem de línguas				
Estudos do Léxico (Lexicografia, Lexicologia e Terminologia)				
Fonética e Fonologia				
Constituição da Identidade na aquisição e aprendizagem de línguas				
Inglês para Fins Acadêmicos				
Inglês para Fins Específicos				
Leitura e Interpretação de Textos em Língua Inglesa				
Semântica e Pragmática				
Sociolinguística				
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)				
Tradução Pedagógica				
Teoria dos Multiletramentos				
Letramento digital				
Outro:				

C. DADOS SOBRE O CONHECIMENTO DA LÍNGUA:

- Assinale as opções que descrevem a forma de contato que você possui com a língua inglesa. Se necessário, marque mais de uma alternativa:

- () Cursos de idiomas
- () Redes sociais, chats, amigos, etc.
- () Viagens
- () Vídeos – TV, filmes, séries, etc.
- () Música
- () Leitura – Livros, HQs, etc.
- () Notícias – internet, jornais, etc.
- () Aplicativos e dispositivos móveis
- () Outro – _____

- Se você já utilizou a língua inglesa no exterior, descreva a(s) sua(s) experiência(s):

Situação	Duração	Língua nativa do país	Observações

- Assinale com um “X” as atividades que você realiza por meio da língua inglesa. Se necessário, marque mais de uma alternativa:

- () escuta – vídeos em geral, participação em palestras, aulas, etc.
- () fala – apresentação de trabalhos, seminários, vídeo conferências, etc.
- () leitura – artigos, notícias, textos, etc.
- () escrita – resumos, artigos, e-mails, anotações, etc.
- () tradução – resumos, textos, citações, exames de proficiência, etc.
- () outra - _____

- Classifique a frequência que você utiliza a língua inglesa em seu tempo livre ou de lazer:

Escuta: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Fala: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Leitura: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Escrita: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Tradução: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Cultura: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre

- Classifique as habilidades e competências na língua inglesa utilizadas em sua área:

Escuta: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente
Fala: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente
Leitura: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente
Escrita: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente
Tradução: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente
Cultura: Pouco () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 Frequentemente

- Classifique a frequência que você utiliza a língua inglesa em seu trabalho e/ou estudo:

Escuta: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Fala: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Leitura: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Escrita: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Tradução: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre
Cultura: Nunca () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 sempre

D. DADOS SOBRE A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER A LÍNGUA:

- Por que você decidiu estudar inglês?

- Qual a sua relação com o inglês, você se identifica com a língua? Explique.
- Você sente que a língua inglesa faz parte de sua vida? Em que sentido?
- Você acredita que o inglês seja uma língua fácil ou difícil de se aprender? Em que aspectos? Explique

E. DADOS SOBRE OS SOTAQUES DE LÍNGUA INGLESA UTILIZADOS AO LONGO DA APRENDIZAGEM.

- Você teve contato com quais sotaques da língua inglesa durante a sua formação? De que forma?
- Qual variedade da língua inglesa você considera utilizar em sua produção oral?
- Você conhece alguém que fale inglês fluentemente? Se sim, você costuma praticar o idioma com essa pessoa? De que maneira?
- Você conhece alguém que seja falante nativo de língua inglesa? Se sim, qual a origem dessa pessoa? Você costuma praticar o idioma com essa pessoa? De que maneira?
- Se você respondeu SIM para as duas questões anteriores. Você nota alguma(s) similaridades e/ou diferença(s) na pronúncia e inteligibilidade do discurso de ambas. Se sim, dê exemplos.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PARTICIPANTES DO PROGRAMA SANTANDER – UNESP "LÍNGUA INGLESA NA UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"

Este questionário tem como objetivo obter dados para a pesquisa sobre “A Formação de Professores de Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos: Um Estudo de Caso” que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa desta universidade. A sua identidade permanecerá em sigilo. As respostas serão muito importantes para este trabalho. Agradeço, desde já, a sua colaboração!

Pesquisador: Fernando de Barros Hyppolito

Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – PPGLLP

UNESP – FCLAr

A. QUESTÕES SOBRE O PROGRAMA NA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

1. Em sua opinião, qual a importância do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"? Quanto relevante é este programa para a internacionalização desta instituição de ensino?
2. Em sua opinião, qual a importância do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" em sua universidade (campus)? Quanto relevante é este programa para sua comunidade acadêmica?
3. Quais são os pontos fortes deste programa?
4. Quais são os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento?

B. QUESTÕES SOBRE A INFRAESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA

1. Qual é a sua avaliação acerca da infraestrutura oferecida para a realização dos cursos?
2. Qual é a sua avaliação acerca da organização do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" em seu campus?
3. Quais são os pontos fortes da infraestrutura e da organização do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
4. Quais são os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento?

C. QUESTÕES SOBRE OS CURSOS MINISTRADOS

1. De modo geral, como transcorreram os cursos ministrados?
2. Qual aspecto dos cursos ministrados que chamou mais a sua atenção?
3. Quais são os pontos fortes dos cursos ministrados?
4. Quais são os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento?

D. QUESTÕES DIRECIONADAS AOS TUTORES-BOLSISTAS

1. O que te motivou a participar do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
2. Em sua opinião, quais são os objetivos do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
3. Destaque aspectos de sua experiência como professor no Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
4. Se possível, relate momentos em sala de aula ou de comunicações com os integrantes do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" que foram marcantes para sua formação profissional?
5. O que você pode dizer sobre o Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)?
6. Qual é a diferença entre ensinar Inglês Geral e Inglês Acadêmico?
7. Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Você os tinha previamente? Você os têm atualmente?
8. Em sua opinião, qual é o maior desafio: preparar ou dar aula em cursos de IFA? Justifique a sua resposta.
9. Houve situações conflituosas de participantes de diferentes áreas do conhecimento que estavam na mesma turma? Se sim, como você lidou com elas?
10. O que você aprendeu sobre lecionar IFA no Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
11. Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas organizadas pelos coordenadores do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
12. Houve interação entre tutores-bolsistas para discutir temas acerca do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" ou temas das reuniões pedagógicas?

13. Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" neste processo?
14. Quais foram os pontos fortes do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" para a formação de professores de IFA?
15. Quais foram os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento na formação de professores de IFA?

E. QUESTÕES DIRECIONADAS AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1. O que te motivou a participar do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
2. Em sua opinião, quais são os objetivos do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
3. Destaque aspectos de sua experiência como coordenador no Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
4. Se possível, relate momentos de interação com os integrantes do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" que foram marcantes?
5. O que você pode dizer sobre o Ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA)?
6. Qual é a diferença entre ensinar Inglês Geral e Inglês Acadêmico?
7. Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para ser professor de inglês acadêmico? Os tutores-bolsistas os tinham previamente? Eles os têm atualmente?
8. O que você aprendeu sobre a formação de professores de IFA no Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
9. Qual é a sua opinião sobre as reuniões pedagógicas do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade"?
10. Houve interação entre coordenadores para discutir temas acerca do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" ou temas das reuniões pedagógicas?
11. Qual é a sua avaliação sobre a formação de professores de IFA? Qual é a importância do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" neste processo?

12. Quais foram os pontos fortes do Programa Santander - UNESP "Língua Inglesa na UNESP: internacionalização, formação e transversalidade" para a formação de professores de IFA?
13. Quais foram os pontos que necessitam atenção e desenvolvimento na formação de professores de IFA?

F. COMENTÁRIOS ADICIONAIS E SUGESTÕES

1. Você gostaria de tecer mais algum comentário ou fazer sugestões?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "A Formação de professores de cursos de Inglês para Fins Acadêmicos: Um Estudo de Caso", que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP) desta faculdade.
2. O principal objetivo desta pesquisa é analisar como se dá o processo de formação teórica e desenvolvimento da prática pedagógica dos tutores-bolsistas em cursos de IFA, oferecidos por um Nucli-IsF. O objetivo secundário é avaliar quais são os impactos do processo da formação teórica e da prática pedagógica, comparando-os com seus respectivos cursos de graduação em Letras.
3. Você foi selecionado para participar da pesquisa por estar inscrito como tutor-bolsista de cursos de Inglês para Fins Acadêmicos oferecido pelos Nucli-UNESP de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto e sua participação não é obrigatória. Você tem a liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Sua participação consistirá em responder questionários iniciais semiestruturados, gravação (em áudio e/ou vídeo) de aulas ministradas, elaboração de diários reflexivos, participação nas reuniões pedagógicas e sessões de visionamento (gravadas em áudio e/ou vídeo) acerca das aulas observadas, e, por fim, entrevistas gravadas em áudio.
5. Como possíveis riscos advindos da participação neste estudo, podemos mencionar o constrangimento em ter suas atividades analisadas e a quebra de sigilo. Para sanar tais riscos, procuraremos esclarecer os objetivos da pesquisa de forma a reduzir e sanar esses constrangimentos e garantir o sigilo da identidade dos participantes.
6. Como principais benefícios podemos apontar que é importante levantar dados relevantes no que concerne à formação de professores no âmbito do IsF (e seus Nucli), pois no contexto da UNESP sua implementação é recente e não há ainda pesquisas concluídas neste cenário. Dessa forma, almejamos, finalmente, contribuir e incorporar mudanças nas práticas de professores e seus coordenadores pedagógicos.
7. Garantimos que prestaremos os devidos esclarecimentos, com a devida assistência e acompanhamento presencial e por email, antes e durante o curso da pesquisa, a respeito dos procedimentos. Assim como também garantimos a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.
8. Esclarecemos também que manteremos o total sigilo que assegure sua privacidade quanto aos seus dados pessoais e confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois será criado um nome fictício.
9. Você não terá gasto algum com a participação na pesquisa, mas assim mesmo garantimos o ressarcimento das despesas decorrentes da participação.
10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Prof. Me. Fernando de Barros Hyppólito
E-mail: fbhyppolito@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 - Caixa Postal 174
Campus Ville
14800901 - Araraquara, SP - Brasil

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____



Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE D - DOCUMENTO DE APROVAÇÃO DO CONSELHO DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: A Formação de Professores de Cursos de Inglês para Fins Acadêmicos: Um Estudo de Caso			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Fernando de Barros Hyppolito			
6. CPF: 336.732.748-48		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Alfredo Trentim, 45 Jardim Nova Santa Lucia SANTA LUCIA SAO PAULO 14825000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (16) 3396-7628	10. Outro Telefone:
		11. Email: fbhyppolito@yahoo.com.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>04 / 06 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara		13. CNPJ: 48.031.918/0026-82	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (16) 3301-6224		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALоба</u>		CPF: <u>481.758.386-04</u>	
Cargo/Função: <u>VICE-DIRETORA</u>		 Prof.ª Dr.ª Rosa Fátima de Souza Chaloba Vice-Diretora Assinatura	
Data: <u>05 / 06 / 18</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			