

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO NO NUCLI-UFPB

### PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF THE LANGUAGE WITHOUT BORDERS PROGRAM IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS AT NUCLI-UFPB

Fábio Alexandre Silva Bezerra<sup>1</sup>  
Priscilla Thuany Cruz Fernandes da Costa<sup>2</sup>  
Ana Gêrda Magalhães Ávila Paz Moreira<sup>3</sup>  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

#### RESUMO

Devido ao importante papel de formação docente inicial do Programa Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014), com o intuito de fortalecer as licenciaturas do país na área de línguas, este artigo relata experiências de formação desenvolvidas no NuLi-UFPB, com destaque para o desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2014), da prática de reflexão crítica sobre o fazer docente (MAGALHÃES; CELANI, 2005) e das identidades docentes (LEFFA, 2001). A partir de entrevistas com agentes envolvidos no processo de formação docente, os resultados gerais apontam para mudanças significativas no pensar e no agir dos mesmos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ricas oportunidades para seu desenvolvimento profissional (e pessoal) e para a construção de um repertório teórico-pedagógico essencial para suas (futuras) práticas docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação docente; IsF; autonomia; reflexão crítica.

#### ABSTRACT

Due to the important role of the English Without Borders Program (2014) in pre-service teacher education, aiming to strengthen our national degree programs in the area of languages, this paper reports on teacher education experiences at NuLi-UFPB, with emphasis on the development of autonomy (FREIRE, 2014), of critical reflection about teacher practice (MAGALHÃES; CELANI, 2005) and of teacher identities (LEFFA, 2001). Based on interviews with agents involved in the teacher education process, general results point to significant changes in their thoughts and actions regarding the teaching-learning process, providing rich opportunities for their professional (and personal) development as well as for the construction of an essential

<sup>1</sup> Fábio Alexandre Silva Bezerra é professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. É doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada (Universidade Federal de Santa Catarina) e PhD em Linguística (University of Sydney). É líder do GEPLAM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (UFPB/CNPq). E-mail: fabes10@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3383-0188>.

<sup>2</sup> Priscilla Thuany Cruz Fernandes da Costa é graduanda do curso de Letras-Ingês da Universidade Federal da Paraíba, tendo atuado como bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras de 2015 a 2017. Atualmente, é voluntária no EFOPLI: Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (Extensão/CCHLA/UFPB). E-mail: priscillapatd@hotmail.com.

<sup>3</sup> Ana Gêrda Magalhães Ávila Paz Moreira tem certificação de ensino de língua inglesa para adultos CELTA (UTS:InSearch, Sydney), tendo atuado como bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras de 2015 a 2016. Leciona há mais de 15 anos em contextos de educação bilíngue. Atualmente, também é voluntária no EFOPLI: Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (Extensão/CCHLA/UFPB). E-mail: anagerda@gmail.com.

theoretical-pedagogical repertoire for their (future) teaching practices.

**KEYWORDS:** teacher education; IsF; autonomy; critical reflection.

## INTRODUÇÃO

Apesar de inicialmente pensado para oferecer cursos de inglês que capacitassem alunos/as elegíveis para o Ciências sem Fronteiras para estudarem no exterior, o Programa Inglês sem Fronteiras (BRASIL, 2012) sempre consistiu em uma política pública que possui, na prática, várias outras implicações, sendo a formação de professores/as um dos mais significativos efeitos positivos do Programa (SARMENTO; KIRSCH, 2015). Na mais recente Portaria nº 973 (BRASIL, 2014), que instituiu o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o caráter de formação docente é explicitado ao ressaltarem a necessidade de se “fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa” (p. 11).

Nesse sentido, partimos de um contexto cada vez mais consciente da importância do fortalecimento do ensino de língua inglesa no país, do aperfeiçoamento linguístico dos/as estudantes das instituições de ensino superior e da internacionalização das mesmas (ABREU-E-LIMA et al., 2017) com todos os aspectos que compõem uma complexa rede de ações articuladas entre poder público e instituições de ensino superior nacionais e internacionais (DE WIT, 2013). Com nossa atenção voltada à formação de professores/as dentro do contexto do IsF, passamos a nos perguntar que tipo de influência as experiências como professores/as-bolsistas do Programa traria às práticas acadêmicas e às concepções de ensino e aprendizagem dos/as agentes envolvidos/as nesse processo.

Essa reflexão sobre os impactos positivos do IsF, dentre vários outros aspectos, para a formação docente inicial nas instituições superiores nacionais, torna-se ainda mais importante no contexto atual em que o Ministério da Educação (MEC) informa que o bloqueio de recursos para a Educação Superior (e também Básica) nacional atingirá também o IsF. Mais especificamente, esse corte impactará – e, em muitas instituições, impedirá – a continuação das atividades de ensino de língua inglesa, visto que os agentes envolvidos nessas ações – coordenadores gerais e pedagógicos, bem como professores/as – não mais poderão ser pagos a partir do final do mês de junho de 2019 (MAURO, 2019), considerando-se que todas as bolsas CAPES para esse fim foram suspensas.

Diante de mais esse impacto negativo decorrente dos cortes promovidos pelo atual governo federal, como forma de tentar reverter essa decisão, o IsF lançou uma campanha nacional por meio da qual (ex-)professores/as, (ex-)alunos/as, (ex-)estagiários e (ex-)coordenadores são chamados a explicitar para a comunidade nacional, por meio de depoimentos tanto escritos como em vídeo, utilizando a marcação *#ficaisf*, as diversas e importantes contribuições que o Programa deu para suas formações profissional, acadêmica e, também, pessoal. Este artigo, portanto, deve ser visto, para além de uma discussão sobre formação docente inicial, como também um claro posicionamento acerca da relevância estratégica, política e econômica do IsF para o desenvolvimento da soberania nacional, por meio de ações de fortalecimento das conexões entre diferentes nações por meio do respeito mútuo a questões linguísticas, sociais e culturais, que tanto são caras para o contexto de ensino-aprendizagem no qual as aulas, e outras ações do Programa, são desenvolvidas.

Agora, esclarecendo algumas questões acerca da condução da presente pesquisa, vale ressaltar que, para a coleta de dados que pudessem nos fornecer informações relevantes sobre o impacto do IsF na formação docente, realizamos entrevistas com parte do corpo docente sobre sua participação no Programa e as implicações dessa experiência. Para tanto, todos/as os/as entrevistados/as foram, primeiramente, esclarecidos/as de que as informações prestadas não acarretariam qualquer tipo de avaliação individual por parte da coordenação pedagógica, visto que nem todos/as os/as professores/as em formação puderam ser entrevistados/as. As entrevistas, então, foram realizadas a partir de um breve questionário e tiveram duração média de seis minutos.

As respostas foram, por fim, transcritas e organizadas de modo a apresentar de maneira mais clara e objetiva os elementos que nos propusemos analisar.

Antes de apresentarmos os resultados desta pesquisa, é importante, contudo, contextualizarmos e descrevermos alguns dos espaços de formação docente no NuLi-UFPB, viabilizando, assim, um cruzamento de dados mais eficiente.

## O NuLi-UFPB

Como já mencionado, o IsF fomenta uma política linguística nacional de incentivo à internacionalização das universidades brasileiras, por meio de processos de mobilidade estudantil e da noção de multilinguismo, assim como também, mais recentemente, promove ações de apoio à formação docente inicial e continuada. Nesse contexto, o NuLi-UFPB vem desenvolvendo um trabalho pedagógico focado na qualificação do ensino de línguas estrangeiras com a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, bem como a aplicação de teste de proficiência internacional.

Essas questões, somadas a outras demandas, como criação de planos de aula, leituras, produção de relatórios, preenchimento de diários de classe, gerenciamento do tempo, etc., tornam ainda mais evidente a importância de se desenvolver uma formação que pense o fazer docente para além da sala de aula.

Nesse sentido, o trabalho de coordenação pedagógica no NuLi-UFPB inclui ações que visam (re)orientar as práticas profissionais desses/as professores/as iniciantes. Dentre essas, podemos destacar: a) reuniões pedagógicas semanais, conduzidas em língua inglesa, para discussão de temas relevantes (multimodalidade, avaliação, ensino de gramática, motivação, novas tecnologias digitais de informação e comunicação, dentre outros); b) preparação de aulas em grupos; c) preparação de cursos, minicursos e oficinas, seus materiais didáticos e respectivas avaliações escritas e orais; d) observações de pares; e) sessões individuais de feedback orientador; f) bem como organização e participação em eventos com apresentação de trabalhos, quer sejam comunicações orais ou pôsteres.

Portanto, é a partir desse contexto de formação pedagógica que os dados colhidos por meio das entrevistas com professores-bolsistas são compreendidos e discutidos.

## 1 Formação teórico-pedagógica no contexto do IsF

Em face do compromisso do IsF (MEC/SESu/CAPES) de investir na formação profissional inicial de alunos/as de Letras, bem como na formação continuada de professores da rede pública de ensino (BRASIL, 2014), o trabalho de formação docente supervisionada desenvolvido parte do princípio de que é necessário pensarmos esse processo em contextos de práticas reais (BAILEY, 2006) a partir de demandas vividas pelos/as professores/as-bolsistas do NuLi.

Esse objetivo se mostra ainda mais significativo quando consideramos as especificidades de desafios profissionais e de novas configurações para as relações humanas (BAUMAN, 2000) em uma sociedade cada vez mais fluida, fragmentada e em constante movimento, na qual professores/as precisam estar preparados/as para administrar suas reações e repensar suas práticas diante da transitoriedade de soluções para situações específicas do processo de ensino-aprendizagem e da impermanência de contextos de ação mobilizados constantemente por novos aspectos da vida em sociedade.

Dessa maneira, em um contexto de globalização e multiculturalismo, há de se pensar as experiências dentro e fora de sala de aula como integrantes desse complexo processo sócio-histórico que vivenciamos e que toma novas formas à medida que as experiências humanas vão se reconfigurando. Esses/as professores/as-bolsistas devem, portanto, em sua prática docente, lidar com novas tecnologias da informação e da comunicação (FISHER, 2009) e com diversificadas configurações textuais nas mais diversas plataformas (JEWITT; KRESS, 2010).

Nesse contexto, as aulas de línguas têm se tornado, de maneira crescente, mais multimodal e digital – o que apresenta implicações relevantes no que diz respeito, dentre outras questões, a decisões sobre currículos e metodologias, especialmente quando consideramos que as imagens vêm ocupando lugar cada vez mais privilegiado em sala de aula e que as novas tecnologias influenciam de maneira determinante como a informação é apresentada e os conhecimentos são construídos, mobilizados e compartilhados (ROJO, 2009).

Dessa maneira, a formação docente inicial que pensa esses novos desafios da sociedade contemporânea (MEDRADO; REICHMANN, 2012), e que compreende o compromisso necessário com um processo de ensino-aprendizagem antenado com o meio social no qual se insere, deve ser orientado por ações e relações de formação que promovam a coconstrução de conhecimentos por meio de experiências que explorem os conhecimentos prévios dos indivíduos e estabelece conexões entre os sujeitos com vistas à integração de conhecimentos de maneira mais eficiente em uma perspectiva sociointeracionista da aprendizagem (VYGOTSKY, 1996).

Ademais, com ênfase na reflexão crítica (MAGALHÃES; CELANI, 2005) e no desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 2014), as experiências de formação docente no NuLi/UFPB têm como base teórico-epistemológica a concepção funcional da linguagem, em suas múltiplas modalidades (ROJO, 2009), na qual o foco dos estudos linguísticos, bem como do ensino-aprendizagem, está na língua em uso em situações específicas com base em parâmetros contextuais particulares, que possibilitam, assim, uma melhor compreensão acerca das implicações de tais usos no que concerne questões sociais das mais diversas.

Sendo assim, tal concepção de linguagem perpassa o fazer docente a partir da discussão das implicações sociais, históricas e identitárias (HALL, 2014; LOURO, 2014) que estão imbricadas nos planos de aula, nas atividades em sala de aula, nas avaliações, bem como nas reflexões sobre o papel docente no que se refere ao respeito à diversidade tanto de subjetividades (KLEIMAN; SITO, 2016; MOITA LOPES, 2013) como de perspectivas acerca dos vários temas tratados nas aulas lecionadas no IsF. Para além disso, também se reconhece a importância de se compreender aspectos próprios da contemporaneidade em um contexto de internacionalização e do papel de recursos semióticos além da linguagem verbal neste contexto (SAINT-GEORGES; WEBER, 2013).

Neste contexto, várias ações pedagógicas foram desenvolvidas com o intuito de construir um espaço de formação pedagógica não somente qualificado, mas também diversificado, em que professores/as em formação têm a oportunidade de compreender o desenvolvimento profissional docente como um amálgama de iniciativas, reflexões, decisões, desafios, identidades e demandas que perpassam todo processo de ensino-aprendizagem.

Dentre as ações desenvolvidas no NuLi-UFPB, destacamos novamente as reuniões pedagógicas semanais conduzidas em inglês na sua totalidade, as reuniões em grupos para discussão de planos de aula e preparação de minicursos/cursos, com a preparação também dos respectivos materiais didáticos necessários, as orientações individuais, a participação das *English Teaching Assistants* e da *ELT Specialist* em oficinas e cursos específicos, além do engajamento tanto na organização de eventos como na apresentação de trabalhos relatando suas experiências docentes.

Resultados gerais dessas ações, especialmente a partir das experiências reportadas pelos/as professores-bolsistas entrevistados/as, têm corroborado a importância de se proporcionar espaços de formação docente, no processo de orientação pedagógica, para o incremento de suas práticas e o desenvolvimento de suas identidades profissionais (LEFFA, 2001). Destacamos, também, que esse trabalho apresenta desafios próprios do processo de formação docente, notadamente no que diz respeito ao equilíbrio entre as potencialidades e diferenças individuais, bem como a consolidação de uma postura profissional em professores/as iniciantes ainda muito jovens.

## 2 Com a palavra, os/as professores/as-bolsistas

As entrevistas foram organizadas para tratar de cinco questões específicas, quais sejam: período de atuação no Programa; perspectiva de ensino, com destaque para o ensino de gramática

e o trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, bem como os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula e a autonomia docente; preparação de aulas; contribuições para formação e conhecimento de língua inglesa; e influências do Programa na carreira docente.

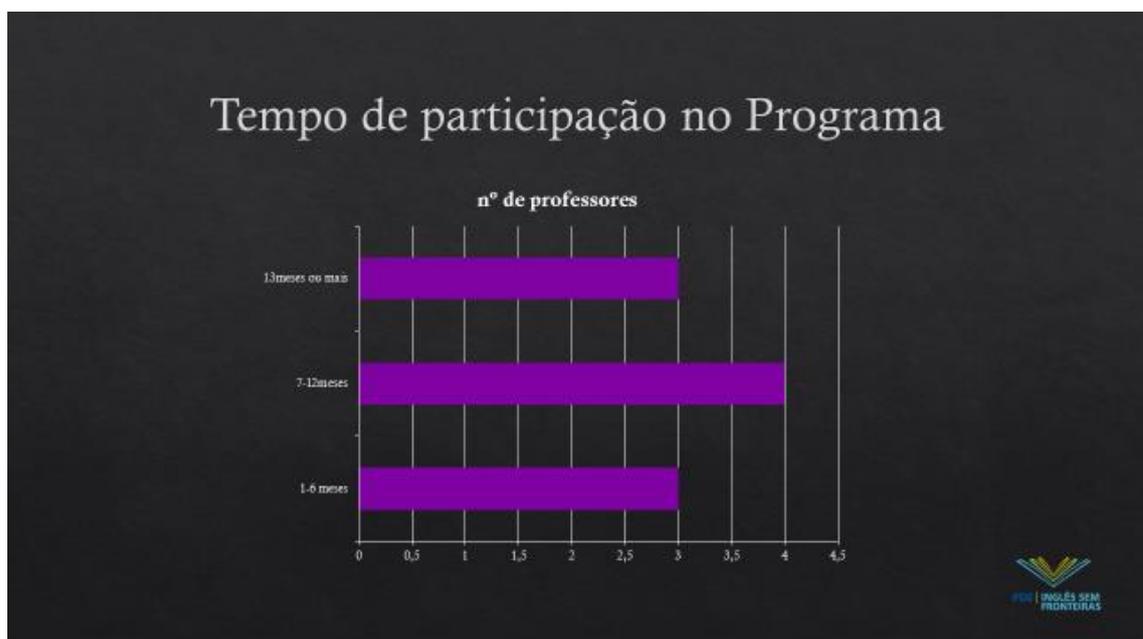
Vale destacar que cada questão abordada está ilustrada com apenas uma ou duas falas dos/as entrevistados/as, visto que, por motivos de espaço, não pudemos incluir neste artigo outras partes das entrevistas.

## 2.1 Período de atuação no Programa

Os/As professores/as entrevistados/as para essa pesquisa passaram a fazer parte do Programa em datas variadas, logo, alguns/mas trabalharam no IsF há mais tempo que outros. Tal informação nos parece relevante, pois tem o potencial de nos informar sobre a familiarização dos/as professores/as com a estrutura e a metodologia adotadas no Programa, bem como sobre os possíveis impactos da participação no IsF em suas atuações, nosso objeto principal de estudo.

O gráfico a seguir expõe o tempo médio de envolvimento dos/as professores/as no projeto de forma geral, incluindo, nos casos em que isso se aplica, o tempo que dedicaram ao Programa como voluntários/as. É importante mencionar que a participação no Programa enquanto voluntário/a dava-se de maneira semelhante à participação como bolsista: os/as estudantes voluntários/as podiam participar das reuniões pedagógicas, bem como contribuir para o desenvolvimento coletivo de planos de aula e planos de curso. No entanto, ministrar aulas era responsabilidade exclusiva dos/as bolsistas, que dedicavam à sala de aula entre 12 e 20 horas semanais requeridas pela contrapartida da bolsa de estudos que recebiam. Dessa forma, a participação no ISF enquanto voluntário oportunizava uma familiarização com a estrutura e o funcionamento do Programa, preparando os/as estudantes nessa posição para as demandas e os desafios inerentes à função de bolsista.

Dito isso, podemos ver que três dos/as professores/as -bolsistas entrevistados/as tinham entre 1 e 3 meses de participação no Programa; quatro, entre 7 e 12 meses; e três professores/as -bolsistas têm/tiveram acima de 13 meses de participação no Programa.



**Gráfico 1:** Tempo de participação no IsF dos/as professores/as -bolsistas entrevistados/as.

**Fonte:** Elaboração própria.

## 2.2 Mudanças na perspectiva de ensino

Os/As professores/as -bolsistas do NuLi-UFPB têm acesso, no contexto do curso de Licenciatura em Letras – Inglês ofertado pela Universidade Federal da Paraíba, a sete disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado, dentre as quais os estágios V, VI e VII possuem caráter prático. Isso significa que, nessas disciplinas, os/as estudantes têm de fato experiência em sala de aula através da realização de observação e regência de aulas em diferentes contextos de ensino: o Estágio V tem como foco a atuação em escolas de Ensino Fundamental; o Estágio VI, em escolas de Ensino Médio; e o Estágio VII no contexto de ensino de língua inglesa em escolas de idiomas. Observou-se, entretanto, que a participação no IsF trouxe benefícios adicionais aos/às professores/as-bolsistas, uma vez que lhes proporcionou a oportunidade de ressignificar conceitos e práticas abordados nas disciplinas curriculares de estágio e de perceber as diferenças nos campos de atuação de forma reflexiva, principalmente no que se refere aos métodos e às estratégias de ensino:

Eu não tinha experiência de sala de aula nenhuma. Eu sabia muita coisa na teoria e nada na prática. As cadeiras de estágio que eu tinha pagado até então prepararam apenas para o ensino na escola pública, que é uma abordagem bem diferente. (Entrevista 7)

Percebemos nessa fala que a experiência no IsF provoca mudanças significativas no tocante à prática docente. Em termos de suas contribuições para a formação de novos professores, o IsF e o Estágio Supervisionado abarcam alguns dos mesmos campos dos estudos linguísticos, a exemplo do ensino de idiomas a partir de uma perspectiva intercultural, atravessado por uma formação humanística e cidadã. Entretanto, uma vez que o Estágio ocorre prioritariamente em escolas públicas, com exceção do Estágio VII, percebe-se uma distinção e, ao mesmo tempo, uma complementaridade entre seus objetivos e os do Idiomas sem Fronteiras, pois o Programa surge a fim de atender a demanda de uma política linguística voltada para a internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros (BRASIL, 2012) e direciona suas ações formativas para uma modalidade de ensino focada no contexto acadêmico.

De acordo com Pereira (2017):

Considera-se que a contribuição do NuLi para a formação dos professores apresenta um diferencial por duas questões principais, a saber: os cursos têm um formato peculiar, que se distancia da configuração sequenciada dos cursos livres, incitando a reflexão sobre o delineio de aulas a partir de objetivos específicos não só no que se refere à modalidade, mas ao que o aprendiz deseja aprender; e as aulas devem ser orientadas por propósitos cuja aplicabilidade faça parte de um projeto institucional de nível nacional com alcance internacional e, nesse sentido, o que é feito nas aulas atua no delineio de uma política linguística para além da sala de aula. (p.157-158)

Algumas questões mais específicas quanto à perspectiva de ensino foram abordadas nas entrevistas, as quais passamos a descrever a seguir.

### a. Ensino de gramática e trabalho com as quatro habilidades básicas

Sobre possíveis mudanças nas práticas de ensino após a entrada do/a professor/a-bolsista no Programa, especialmente no tocante ao ensino de gramática e ao desenvolvimento das quatro habilidades básicas trabalhadas no ensino de língua inglesa (fala, escuta, leitura e escrita), os/as entrevistados/as foram rápidos/as em responder que estas ocorreram e foram positivas:

Eu consigo fazer uma comparação entre a forma como eu ensinava antes na escola particular onde eu era professor e como eu ensino aqui. Basicamente, na escola, eu trabalhava as quatro habilidades, mas ensinava muito mais gramática (...), não era nada natural, era algo bem automático. Os tipos de atividades que eu fazia eram bem focadas

no livro, não tinha nada de interação, e era basicamente tudo *teacher centered*<sup>4</sup>. (Entrevista 3)

Podemos destacar na fala do entrevistado que o trabalho com a gramática pode ser integrado com o trabalho com as quatro habilidades de maneira mais contextualizada (não automática), a partir da utilização de outros recursos além do livro didático, e com o foco na construção do conhecimento a partir das interações entre os indivíduos durante o processo de ensino e aprendizagem (VYGOSTKY, 1996).

#### b. Tipos de atividades

Os/As professores/as apontaram um crescimento no repertório de atividades, especialmente aquelas que enfatizam a comunicação entre os/as alunos/as, aumentando, assim, seu tempo de prática da língua em sala de aula, tirando o foco da aula da figura do professor. Além disso, os/as professores/as diversificaram as atividades e os tipos de agrupamentos que os/as alunos/as formavam durante sua execução, de modo a proporcionar interação maior e mais variada, monitorando quais são as interações de maior sucesso, no intuito de buscarem ser profissionais mais eficientes (HARMER, 2018). Os/As entrevistados/as também dão destaque à experiência com a preparação de aulas nesse processo, como evidenciado nos trechos a seguir.

[Desde minha entrada no projeto] comecei a focar mais em criar atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das suas habilidades de comunicação, criando mais atividades em grupos e em pares, permitindo que eles interajam mais entre si e que falem mais durante as aulas. (Entrevista 1)

Eu preparo muito mais aulas agora do que eu preparava antes. A maneira de preparar aula também é diferente aqui e eu gosto muito mais daqui porque as atividades são mais dinâmicas, e eu acho que os alunos se sentem mais felizes aprendendo do que com outros tipos de atividades. (Entrevista 5)

Há, portanto, reconhecimento da centralidade do processo de preparação de aulas na experiência docente, a partir de considerações sobre o papel das interações aluno/a-aluno/a e aluno/a-professor/a, bem como da satisfação em aprender, tanto do/a professor/a-bolsista quanto dos/as alunos/as, no contexto descrito.

#### c. Autonomia

Smith (2000; apud KAHRAMAN, 2015) propôs o termo *teacher-learner autonomy*, definindo-o como “a habilidade de desenvolver competências, conhecimento e atitudes apropriadas para alguém como professor, em sociedade com outros” (p. 1) e aponta que o destaque da autonomia do/a professor/a com relação ao conhecimento pedagógico e prático possui um valor intrínseco dentro de Programas de formação de professores/as.

Através dos dados obtidos por meio das entrevistas, pode-se observar que os/as professores/as -bolsistas entrevistados/as associam a autonomia do/a professor/a principalmente à possibilidade (garantida no IsF) de planejarem as próprias aulas em vez de apenas executar planos padronizados pré-estabelecidos. Também, de forma unânime, os/as entrevistados/as citaram a preparação das aulas e elaboração de planos de aula e de curso como uma das maiores diferenças entre seu trabalho desenvolvido no IsF comparado a outras escolas ou instituições de ensino onde são professores de inglês, como ilustrado nos seguintes exemplos.

O que mais mudou foi a minha autonomia para preparar os planos de aula, porque na

---

<sup>4</sup>Tradução: centrado no/a professor/a.

escola em que eu ensino eu tenho um plano de aula feito que eu não posso modificar, e eu tenho uma metodologia que eu preciso usar. No meu antigo projeto, eu também tinha que seguir a metodologia do projeto [...]. Eu acho que as aulas aqui são muito mais focadas nos alunos do que as aulas que eu dava antes, o que foi bem diferente. (Entrevista 5)

Eu tinha experiência de ensino em curso de idiomas particular e a gente acaba tendo que seguir uma linha. A gente não tem muita autonomia como professor – é dito como a gente tem que fazer, como tem que avaliar o aluno – é uma coisa muito fechada. Eu sinto que no ISF tem uma abertura muito maior quanto à coordenação e os professores para poder dizer o que acham que fica melhor, como fazer, e etc. (Entrevista 6)

Os relatos acima também ilustram o conceito de autonomia docente apresentado por Benson (2017, p. 20), podendo ser definida como “liberdade para exercer seu poder discricionário ao ensinar” e sua “capacidade interna de exercer essa liberdade de maneira produtiva”, visto que os professores tem liberdade criativa e fazem uso desta.

Com relação à autonomia dos/as alunos/as, foram ressaltadas diferenças na atuação dos/as professores/as dentro do Programa em comparação a outras experiências como alunos/as e como professores/as, percebendo-se uma reflexão sobre como isso influencia as expectativas dos/as alunos/as em sala de aula, bem como seu engajamento:

Eu achava que o trabalho do professor era muito maior do que o que realmente é em sala de aula. Obviamente, fora de sala de aula, a preparação é um trabalho árduo e bastante complicado, mas eu vim de uma escola, onde eu estudava, em que o tempo de fala do professor era muito grande e eu acho que aqui eu aprendi a dar mais autonomia para os alunos e aprendi a usar diferentes recursos em sala de aula que em outros lugares eu não tive a oportunidade de ter formação para saber. Porque, apesar de a gente aprender com a experiência, as reuniões nos ensinam muita coisa. (Entrevista 4)

Essas falas dão destaque para o papel do/a professor/a não apenas em desenvolver a autonomia dos/as alunos/as dentro e fora de sala de aula, mas revelam, especialmente, a importância de se permitir que o/a professor/a seja um indivíduo reflexivo a partir do desenvolvimento de sua autonomia no processo decisório que caracteriza de maneira constante o fazer docente. Dessa forma, as reuniões pedagógicas mencionadas no relato, realizadas semanalmente no contexto do NuLi UFPB, surgem como espaço de reflexão, compartilhamento de experiências e orientação pedagógica por parte dos coordenadores, ilustrando a contribuição do Programa à formação docente inicial desses/as estudantes.

### 2.3 Mudanças no processo de preparação de aulas

Assim como constatado em pesquisa realizada com professores-bolsistas no NuLi-UFRGS (SARMENTO; KIRSCH, 2015), quando perguntados/as sobre quais atividades realizadas no Programa se destacariam como as que mais lhe propiciaram aprendizagens, os/as professores/as do NuLi-UFPB selecionaram atividades como planejar e lecionar aulas, oficinas e palestras, bem como atividades colaborativas relacionadas à reflexão sobre as aulas. Além disso, os/as participantes mencionaram as reuniões pedagógicas, que representam o momento em que as questões emergentes da prática dos/as professores/as podem ser discutidas em grande grupo, com a mediação e contribuição da coordenação pedagógica.

Com base nas entrevistas conduzidas com os/as professores/as -bolsistas do NuLi-UFPB, a importância atribuída às atividades relacionadas ao planejamento de aulas e elaboração de planos de aula foi ressaltada da seguinte maneira:

Quando eu comecei a ensinar inglês, eu meio que não preparava aula. Eu olhava o livro,

tinha uma ideia do que ia fazer naquele dia, mas não havia nada escrito passo-a-passo o que eu ia fazer. Então às vezes as aulas não iam tão bem, e às vezes iam muito bem. [...] Elas não iam muito bem *porque* não havia um plano para elas. Isso mudou bastante depois que eu comecei a ensinar no Programa. Antes eu não sabia planejar uma aula, e agora eu sei o passo-a-passo de como deve ser, que seja de uma maneira descritiva, bem explicada. (Entrevista 3)

Antes eu realmente não sabia preparar uma aula, era completamente sem *link*, era bem diferente. Não que agora eu seja uma expert em preparar aula, mas eu acho que melhorou bastante (...). Não só com relação a construir o plano de aula, mas pensar a aula ficou bem mais fácil. (Entrevista 4)

Fica evidente, portanto, o quanto a experiência no IsF tem contribuído para que os/as professores/as -bolsistas se sintam mais seguros/as e confiantes para elaborar e ministrar aulas, especialmente porque, antes de cada curso iniciar, a equipe do NuLi trabalha para que todas as aulas tenham sido discutidas e os planos de aula detalhados, criados conjuntamente com os materiais que serão necessários para cada aula. Assim, tanto a coordenação quanto os/as bolsistas/as iniciam cada novo ciclo de ensino seguros/as da elaboração das aulas e de seu conteúdo, estando os/as professores/as melhor preparados inclusive para os eventuais imprevistos que acontecem, em menor ou maior grau, na realidade da sala de aula, uma vez que estão amplamente familiarizados/as com o material e entendem os objetivos a serem alcançados com cada atividade a partir de prática reflexiva constante sobre as aulas (a serem) lecionadas.

## 2.4 Contribuições para formação e conhecimento de língua inglesa

Outro aspecto de relevância destacada nas entrevistas foi a questão dos avanços no que se refere ao nível linguístico dos/as professores/as-bolsistas e sua relação com a participação no Programa, como pode ser observado nas seguintes falas:

Quando você tem que ensinar alguns aspectos da língua inglesa, você acaba os fixando mais, o que ajuda bastante. Além disso, o Programa cria oportunidades únicas, como o trabalho com nativos dos Estados Unidos (...) que promovem experiências muito diferentes no ensino de língua inglesa, principalmente a linguista especialista que nós temos conosco, que tem aberto as nossas mentes para possibilidades, que antes nós até sabíamos da existência, mas não levávamos em consideração (...), a possibilidade de atender a seminários, palestras com figuras importantes da Embaixada Americana e a possibilidade de estar trabalhando com alunos de níveis diferentes e a interação com os outros professores bolsistas, pois cada um tem um background muito diferente do outro, o que acaba ajudando muito no nosso desenvolvimento como professores. (Entrevista 1)

Claro [que o Programa ajudou na fluência da língua]. De forma direta e de forma indireta, enfim, só pelo fato de eu estar ensinando, elaborando planos de aula, eu já estou, de certa forma, entrando em contato com a língua, praticando com meus colegas de trabalho, etc. Cada curso [criado no Programa] tem um foco específico, e abrange o vocabulário de um professor até certo ponto, já que ele tem que estar preparado para ensinar aquilo que é dado no curso. (Entrevista 7)

É interessante notar a compreensão por parte dos/as professores/as-bolsistas de que a aprendizagem do idioma, por sua parte, nunca se encerra – na verdade, ela se intensifica precisamente quando passam a ensiná-lo, visto que exige maior reflexão sobre o uso da língua/linguagem, sua análise e possíveis formas de ensiná-la de maneira mais lúdica e eficiente. Nesse contexto, as oportunidades de prática da língua inglesa oferecidas no NuLi-UFPB têm sido essenciais nesse processo, com destaque para o contato com as *English Teaching Assistants* (ETAs), que participam do Programa por meio do projeto CAPES-Fulbright, e com a *English Specialist*, que desenvolve um trabalho importante no NuLi-UFPB por meio de parceria UFPB-Consulado

Americano em projeto intitulado *Strengthening the Federal University of Paraíba English Without Borders Program*. Tanto as ETAs quanto a *English Specialist* trouxeram aspectos relevantes de uso e aprendizagem não somente da língua inglesa, mas também da cultura inerente à língua, por meio de aulas semanais, de oficinas e de um curso ministrado para os/as professores/as-bolsistas.

## 2.5 Influências positivas do Programa na carreira docente

De forma geral, os/as entrevistados/as mencionaram contribuições positivas do Programa, por viabilizar o acesso a oportunidades ricas de desenvolvimento profissional e pessoal, através do foco na educação inicial e continuada e de um processo paralelo e concomitante de desenvolvimento da autoestima dos/as professores/as como profissionais de educação. Além disso, os/as professores/as demonstram em suas respostas a consciência de que sua experiência no Programa continuará tendo influência em suas experiências profissionais futuras, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

As oportunidades que existem no Inglês sem Fronteiras são únicas, as experiências que ele promove, como a criação de cursos inteiros, não só o planejamento de aulas individuais, mas o planejamento de todo um curso em si é algo que pouquíssimas pessoas têm a oportunidade de fazer até muito lá na frente na carreira. (Entrevista 1)

[O Programa] me deu a oportunidade de ter contato com professores doutores da universidade que eu não teria se eu não estivesse no Programa, ter um contato mais próxima com eles (...) Eu não tinha muita experiência antes, e depois que eu vim para cá, com as reuniões pedagógicas de formação de professores, e só a experiência de estar com outros professores que também estavam aprendendo me ajudou muito a me sentir mais segura para dar aula. (Entrevista 4)

Me ajudou a perceber que ser professor não é o que eu estava achando que era. Primeiro, em dezembro do ano passado eu tinha desistido de ser professora – e olha que eu adoro dar aula - e aqui eu percebi que dar aula não é o que eu achava, que eu não tenho que ficar dentro de uma caixinha (...). (Entrevista 6)

A participação no Programa, como observado, parece influenciar inclusive a concepção dos/as professores/as sobre suas funções, identidades e atuações profissionais:

O Programa reforçou a ideia que eu tinha antes de que o professor é mais um facilitador e que ele vai aprender junto com os alunos ao longo das experiências de ensino e aprendizagem, ao invés de apenas alguém que detém todo o conhecimento (...). (Entrevista 1)

Assume destaque, portanto, a possibilidade oferecida aos/às bolsistas de criarem não somente planos de aula, mas também de conceberem todo um curso cujas aulas eles mesmos ministrarão. Como anteriormente destacado, o processo de construção de um curso inclui a seleção de temas, a seleção de materiais em livros ou fontes *online*, a elaboração de materiais e de instrumentos de avaliação, entre outras atividades essenciais para a atuação enquanto professores/as de língua inglesa em qualquer contexto. A garantia do exercício da criatividade e da autonomia parece ser um grande diferencial quando se trata de satisfação profissional no âmbito da educação.

Além disso, é reconhecida a centralidade do papel do/a professor/a em proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os/as alunos/as (e para si próprio/a) a partir do incentivo à construção participativa do conhecimento e ao exercício da autonomia também por parte dos/as alunos/as dentro e fora de sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal a análise do impacto das ações desenvolvidas no NuLi-UFPB, como parte do Programa Idiomas em Fronteiras, na formação docente dos/as professores/as-bolsistas entrevistados, a partir da observação dos seguintes elementos gerais: período de atuação no Programa; perspectiva de ensino, com destaque para o ensino de gramática e o trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, bem como os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula e a autonomia docente; preparação de aulas; contribuições para formação e conhecimento de língua inglesa; e influências do Programa na carreira docente.

Os resultados obtidos nos possibilitam a constatação de que a inserção e a atuação dos/as professores/as -bolsistas no IsF provocam mudanças significativas no pensar e no agir dos/as mesmos/as, pois possibilitaram oportunidades para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o relato de um dos entrevistados, o IsF “é um Programa bem completo em termos de recursos que ele oferece para os [futuros] professores” (Entrevista 7), fala essa que confirma as contribuições do Programa para a formação de professores de língua inglesa, principalmente em sua dimensão qualitativa. O salto em termos de confiança e de autoestima profissional dos/as estudantes entrevistados/as é verificável na forma como se expressam a respeito dessas experiências.

Conclui-se, desta maneira, que as experiências de formação acadêmico-profissional possibilitadas pelo IsF viabiliza(ra)m relevantes e indispensáveis oportunidades de construção de rico conhecimento acumulado pelos/as professores/as durante suas práticas docentes, construindo, assim, um repertório pedagógico que pode servir de base para uma carreira no ensino de línguas estrangeiras, tanto na universidade quanto em novos contextos.

Nesse sentido, além de elemento cada vez mais importante na discussão sobre o processo de internacionalização das universidades brasileiras por meio da crescente contribuição para a inserção do ensino de língua estrangeira nas políticas institucionais, o Programa mostra-se, hoje, como importante plataforma de formação inicial e continuada de professores/as de línguas estrangeiras, especialmente no tocante ao exercício do trabalho docente amparado por uma rede de apoio pedagógico qualificada e à aprendizagem obtida por meio do contato com outros pares (professores/as -bolsistas, ETAs, *English Language Specialist* e/ou colaboradores do Programa).

Portanto, também nos unimos ao atual movimento em âmbito nacional (#ficaisf) que procura visibilizar as importantes contribuições deste Programa no tocante tanto aos correntes processos e esforços de internacionalização das instituições de ensino superior, como do investimento em formações inicial e continuada no contexto do ensino de línguas estrangeiras no país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martin de; FILHO, Waldenor Barros Moraes; BARBOSA, Wagner José Corradi; BLUM, Avram Stanley. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martin de; FILHO, Waldenor Barros Moraes (orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteira: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 19-46.

BAILEY, Kathleen. *Language teacher supervision: a case-based approach*. Nova York: Cambridge University Press, 2006.

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

BENSON, Phil. Teacher autonomy and teacher agency. In: BARKHUIZEN, Gary (org.). *Reflections on language teacher identity research*. Nova York: Routledge, 2017. p. 18-23.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria n° 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, n.º 244, de 19.12.2012, Seção 1, p. 28-29.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Portaria n° 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. *Diário Oficial da União*, n.º 222, de 17.11.2014, Seção 1, p. 11-12.

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

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

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

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

HARMER, Jeremy. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Londres: Longman, 2018.

JEWITT, Carey; KRESS, Gunther. Multimodality, literacy and school English. In: WYSE, Dominic; ANDREWS, Richard; HOFFMAN, James (org.). *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Londres: Routledge, 2010. p. 342-353.

KAHRAMAN, Sibel. An evaluation of an English language teaching education program in terms of teacher autonomy. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, v. 2, n. 2, p. 53-66, 2015.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda. Múltiplos letramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves (orgs.). *Significações e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

LEFFA, Wilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1. p. 333-355.

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

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

MAURO, Mariana. Cortes afetam cursos de inglês em 119 instituições. *Destak*, São Paulo, 30 de mai. 2019. Brasil. Disponível em: <https://www.destakjornal.com.br/brasil/detalhe/cortes-afetam-cursos-de-ingles-em-119-instituicoes-do-pais>. Acesso em: 04 de jun. 2019.

MEDRADO, Betânia; REICHMANN, Carla (orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

PEREIRA, Fernanda Mota. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Revista Letras Raras*, v. 6, n. 1, p. 151-165, 2017.

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

SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (orgs.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational research*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Submetido em 07/06/2019

Aceito em 10/07/2019

Publicado em 29/07/2019