

**ANA PAULA SEIXAS VIAL**

**“UM EVEREST QUE EU VOU TER QUE ATRAVESSAR”:  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE  
INGLÊS ACADÊMICO NO PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS**

**PORTO ALEGRE  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**“UM EVEREST QUE EU VOU TER QUE ATRAVESSAR”:  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE  
INGLÊS ACADÊMICO NO PROGRAMA IDIOMAS SEM  
FRONTEIRAS**

**ANA PAULA SEIXAS VIAL**

**ORIENTADORA: PROF(a). DR(a). SIMONE SARMENTO**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE  
2017**

### CIP - Catalogação na Publicação

Vial, Ana Paula Seixas

"Um Everest que eu vou ter que atravessar":  
formação de professores para o ensino de inglês  
acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras / Ana  
Paula Seixas Vial. -- 2017.

173 f.

Orientadora: Simone Sarmento.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Formação de professores. 2. Ensino de língua  
inglesa. 3. Inglês para Fins Acadêmicos. 4. Idiomas  
sem Fronteiras. I. Sarmento, Simone, orient. II.  
Título.

## AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos é um momento muito simbólico da dissertação, pois significa o fim de uma jornada de dois (ou mais anos) intensos de estudos, pesquisa e, conseqüentemente, de muito trabalho. Entretanto, foram tantas pessoas relevantes para essa caminhada que essa tarefa também se torna difícil e emocionante.

Agradeço a oportunidade de ter uma bolsa de mestrado CNPq e de ser mestranda do PPG Letras UFRGS, onde tive uma formação de altíssima qualidade. Assim, agradeço aos docentes Margarete Schlatter, Juliana Schoffen, Luciene Simões, Karen Spinassé e Pedro Garcez pelas aulas enriquecedoras, que contribuíram para minha pesquisa e minha atuação profissional. Agradeço especialmente à minha orientadora Simone Sarmiento pela parceria, encorajamento e revisão ferrenha que tornou possível esta dissertação ter menos de 200 páginas. Obrigada por compartilhar teu conhecimento comigo!

Agradeço aos amigos que também estavam trilhando suas vidas acadêmicas junto de mim. Agradeço aos participantes do grupo de pesquisa, carinhosamente chamado de *Simonetes*, Larissa Goulart (colega-amiga-irmã), Marine (parceira de pesquisa), Paula Cortezi, Denise Lamberts, Laura Knijnik Baumvol, Letícia Grubert, Yádini Winter, Felipe Chevarria, Maiara Viégas, Ricardo Kiriús e André Fonseca pelo apoio, compreensão, leituras, revisões e risadas que o mestrado/doutorado nos propõem. Agradeço às amigas que entraram comigo no mestrado, Fabíola Stein, Aline Áurea, Kétina Timboni, Mariana Correia e Luiene Veloso, e aos outros amigos que também dividiram momentos comigo durante esses dois anos pelos prédios da Letras, Nati Pasin, Willian Radünz, Dânia Gonçalves, Helena Selbach, Ellen Yurika, Kaiane Mendel (e tantos outros!) – eu sabia que vocês entenderiam perfeitamente o que eu estava vivendo e como eu estava me sentindo. A companhia de vocês foi essencial para um mestrado feliz.

Agradeço aos participantes desta pesquisa. Vocês foram imprescindíveis para a realização do meu mestrado e me ensinaram muito, fazendo parte da minha formação docente. Obrigada por me darem a honra de gerar dados com vocês. Espero que meu trabalho contribua para que a experiência de vocês no Programa seja aprimorada para atender àquilo que vocês querem e precisam nas suas práticas docentes.

Já fora da UFRGS, agradeço ao meu namorado e companheiro Marcelo. Sem ele, essa dissertação não existiria; ele foi um dos meus pilares que me sustentou nesses dois anos, com muito carinho e paciência. Agradeço à minha mãe e ao meu pai por confiarem em mim desde sempre e me apoiarem constantemente. Agradeço à minha gata Bertoleza (Tutu) por me trazer felicidade, brincadeira e afeto, tão necessários quando passamos horas estudando e trabalhando a fio. Agradeço às Meninas de Lisboa (Pri, Luz, Chiaps e Sâmi), à Meninada Champion (Lis, Lucas, Marius, Éverton, Karol), à Juliana Azevedo e à Ana Maia – os momentos que tivemos juntos me trouxeram alegria e tranquilidade para seguir com a escrita deste trabalho. Por fim, agradeço a Deus pela força e conforto.

## RESUMO

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) promove ações para o ensino e a aprendizagem de idiomas com intuito de fortalecer a internacionalização das universidades e a formação de professores de línguas, pois são os alunos de graduação em Letras Inglês que ministram as aulas. Os Núcleos de Línguas (NucLi) organizam encontros pedagógicos-administrativos semanais, ou seja, momentos formais, ou institucionalizados, para discutir questões burocráticas sobre o Programa, que, acima de tudo, permitam aos professores aprender, indagar e refletir sobre a própria formação. Situada nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os momentos de formação docente para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) vivenciados pelos professores-bolsistas no contexto de um NucLi do IsF em uma universidade pública brasileira. A fundamentação teórica deste trabalho está relacionada à formação docente orgânica, aquela que acontece dentro da profissão, de forma reflexiva e transformadora, conjugando conhecimentos teóricos e práticos ao contexto em que o professor está inserido (SCHÖN, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; VILLEGAS-REIMERS, 2003; NÓVOA, 2007; COSTA, 2013), e a IFA, cujo enfoque está no ensino e na aprendizagem da língua inglesa com vistas à participação e circulação de conhecimentos em contextos universitários (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; HYLAND; HAMP-LYONS, 2002; BRUCE, 2011). A questão norteadora do trabalho foi entender se os momentos formais, ou institucionalizados, de formação do NucLi – IsF preparam os professores-bolsistas para ensinar IFA. A pesquisa foi realizada ao longo de oito meses de trabalho de campo, envolvendo geração de dados etnográficos em um NucLi por meio de observação participante, gravações em áudio, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos. Por meio da análise dos dados, concluímos que os momentos de formação oportunizaram aos professores-bolsistas aprender e praticar IFA e refletir sobre o seu ensino através de três iniciativas do NucLi: aulas de preparação para o TOEFL ITP, em que os participantes mobilizaram seus conhecimentos linguísticos para realizar o teste e ampliaram o seu repertório de dinâmicas de sala de aula; reuniões pedagógico-administrativas, nas quais compartilharam materiais e indagaram sobre a formação desenvolvida no seu NucLi, propondo novas ações a serem implementadas; e aulas de leitura e escrita acadêmica, ministradas por uma das professoras-bolsistas aos seus colegas, em que puderam discutir habilidades e gêneros que circulam na esfera acadêmica, analisá-los e refletir sobre o uso que fariam em sala de aula, fornecendo subsídios a esses professores-bolsistas para lidar com o ensino de IFA. Ademais, os participantes expressam haver diferença entre ensinar IFA e inglês geral no planejamento e na condução das aulas, assim como na própria formação, pois também precisam ter conhecimento das práticas acadêmicas além do conhecimento linguístico para ministrar esse tipo de curso. Com base neste estudo, busca-se contribuir para um entendimento mais profundo acerca da formação de professores de IFA e da necessidade de integrar práticas de ensino com práticas acadêmicas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino de língua inglesa. Inglês para fins acadêmicos. Idiomas sem Fronteiras.

## ABSTRACT

The Languages without Borders (LwB) Program promotes actions for the teaching and learning of languages in order to strengthen the internationalization of universities and the development of language teachers, since the very undergraduate students are responsible for teaching the classes. The Language Centers (LC) organize weekly pedagogical-administrative meetings, i.e., formal, or institutionalized, moments to discuss bureaucratic issues about the Program, and, above all, to promote learning, questioning and reflection on their own teacher education itself. In this context, this study aims to describe and analyze the teacher education program for teaching English for Academic Purposes (EAP) experienced by the student teachers in the context of a LC of the LwB Program in a Brazilian public university. The theoretical framework is related to an organic teacher education process, one that occurs within the profession, in a reflective and transforming manner, combining theoretical and practical knowledge to the context in which the teacher is inserted (SCHÖN, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; VILLEGAS-REIMERS, 2003; NÓVOA, 2007; COSTA, 2013), and to EAP, the focus of which is on the English language teaching and learning aiming at the participation and circulation of knowledge in university contexts (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; HYLAND; HAMP-LYONS, 2002; BRUCE, 2011). The guiding question was to understand if the formal, or institutionalized, teacher education program at the LC prepares the student teachers to teach EAP. The research was conducted during eight months of fieldwork and involved ethnographic data generation in a LC through participant observation, audio recordings, photographic records, semi-structured interviews, and document collection. The teacher education program gave teachers the opportunity to learn and practice EAP and to reflect on their teaching through three initiatives of the LC: TOEFL ITP preparation classes, in which participants mobilized their language skills to carry out the test and broaden their repertoire of classroom dynamics; pedagogical-administrative meetings, where they shared classroom materials and inquired about the teacher education developed in their LC, proposing new actions to be implemented; and academic reading and writing classes taught by one of student teachers to their colleagues, in which they could discuss skills and genres that circulate in the academic sphere, analyze them and reflect on their use in the classroom, providing subsidies to these student teachers to deal with the teaching of EAP in that context. In addition, participants' expressed that there are differences between teaching EAP and general English regarding lesson planning and their own classroom practices, as well as their teacher development itself, because they also need to have knowledge of academic practices besides the linguistic knowledge to teach this type of course. Based on this study, we hope to contribute to a deeper understanding of EAP teacher education and to the need to integrate teaching practices with academic practices.

**Keywords:** Teacher education. English language teaching. English for Academic Purposes. Languages without Borders.

## LISTA DE SIGLAS

AWL – Academic Word List  
BALEAP – British Association for Lecturer in English for Academic Purposes  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CsF – Ciência sem Fronteiras  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
ELI – Ensino de Língua Inglesa  
ETA – English Teaching Assistant  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFA – Inglês para Fins Acadêmicos  
IFAE - Inglês para Fins Acadêmicos Específicos  
IFAG – Inglês para Fins Acadêmicos Gerais  
IFE – Inglês para Fins Específicos  
IG – Inglês Geral  
IsF – Idiomas sem Fronteiras  
LD – Livro didático  
LI – Língua Inglesa  
MEO – My English Online  
NucLi – Núcleo de Língua(s)  
SESu – Secretaria de Educação Superior  
TOEFL ITP - Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program  
UFAC – Universidade Federal do Acre  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resultado do Recredenciamento das Universidades Federais – IsF.....	20
Quadro 2 – Atividades realizadas nas reuniões pedagógicas semanais em diferentes NucLi..	27
Quadro 3 – Diferenças entre IFA/IFE e IG .....	34
Figura 1 – Perfil dos professores-bolsistas do IsF – Inglês .....	40
Quadro 4 – Oferta de disciplinas de IFA/IFE nas IES cadastradas no Programa IsF .....	42
Quadro 5 – Convenções de transcrição .....	54
Figura 2 – <i>Layout</i> da sala do IsF .....	56
Quadro 6 – Período de geração de dados .....	57
Quadro 7 – Perfil dos professores-bolsistas participantes desta pesquisa.....	59
Figura 3 – Linha do tempo da geração de dados .....	66
Quadro 8 – Entendimentos sobre IFA conforme as entrevistas .....	68
Quadro 9 – Diferenças entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico .....	69
Quadro 10 – Como os professores-bolsistas enfrentaram desafios ao ensinar IFA no IsF .....	76
Figura 4 – Resumo das reuniões semanais observadas no NucLi em 2016 .....	80
Figura 5 – Adriana apresenta seu Objeto de Aprendizagem sobre estrutura de resenhas .....	82
Figura 6 – Professoras-bolsistas observam a apresentação de Adriana.....	83
Figura 7 – Dicas para a prova do TOEFL .....	85
Figura 8 – Professores-bolsistas leem questões simulado da prova TOEFL ITP.....	86
Figura 9 – Questão do TOEFL .....	87
Figura 10 – Resumo das aulas do curso Brgt observadas no NucLi em 2017 .....	92
Figura 11 – Organização das aulas do curso Brgt .....	94
Figura 12 – Habilidades nas quais os professores querem focar durante o curso .....	95
Figura 13 – Expectativas dos professores-bolsistas em relação ao curso Brgt .....	96
Figura 14 – <i>Syllabus</i> do curso English 140 da plataforma Brgt .....	98
Figura 15 – Definição de <i>essay</i> de acordo com Gardner e Nesi (2013) .....	101
Figura 16 – Tiras de papel com o nome dos gêneros e suas definições .....	103
Figura 17 – Slide elaborado pela Marcela para a aula 05.....	105
Figura 18 – <i>Print screen</i> do site LexTutor: perfil de vocabulário do <i>essay</i> sobre dragões ....	106
Figura 19 – Slide elaborado por Marcela para a aula 06 .....	109
Figura 20 – Perguntas de discussão sobre avaliação .....	113
Quadro 11 – Representação da grade de avaliação elaborada pela Cristiana.....	113
Figura 21 – Grade 01 pela qual Marcela foi avaliada durante seu mestrado.....	116
Figura 22 – Grade 02 pela qual Marcela foi avaliada durante seu mestrado.....	116
Figura 23 – Títulos das apresentações dos <i>essays</i> .....	117
Figura 24 – Motivos por que o curso Brgt não cumpriu com as expectativas dos professores-bolsistas .....	120
Figura 25 – Motivos por que o curso Brgt cumpriu com as expectativas dos professores-bolsistas .....	120
Figura 26 – Relatos sobre a contribuição do curso Brgt para a formação dos professores-bolsistas para o ensino de IFA .....	121
Quadro 12 – Como os professores lidaram com desafios no ensino de IFA (Síntese do Quadro 10).....	126
Quadro 13 – Sugestões dadas pelos professores-bolsistas para a formação pedagógica no NucLi – IsF.....	131

## LISTA DE VINHETAS NARRATIVAS

<i>Vinheta narrativa 1 - “O objetivo é conseguir reconhecer as partes de uma resenha e quais são os elementos característicos”</i> .....	81
<i>Vinheta narrativa 2 - “It’s kind of funny being asked to teach a TOEFL class because I’ve never taken TOEFL”</i> .....	84
<i>Vinheta narrativa 3 – “When you have those adverbs at the beginning of the sentence they change the order”</i> .....	86
<i>Vinheta narrativa 4 – “O que vocês gostariam de ver na formação daqui para a frente?”</i> ...	88
<i>Vinheta narrativa 5 – “What could you do if this was your class?”</i> .....	96
<i>Vinheta narrativa 6 – “I want you to match the name of the genre with the definition because it gives you the purpose, like, why students write this”</i> .....	100
<i>Vinheta narrativa 7 – “I’m not alone, I make the same mistake as a person who was studying in England”</i> .....	104
<i>Vinheta narrativa 8 – “Can I paraphrase and change a bit what the author said?”</i> .....	108
<i>Vinheta narrativa 9 – “Eu não sei escrever em inglês”</i> .....	111
<i>Vinheta narrativa 10 – “If we as teachers in IsF, I think language should be worth more”</i> .....	113
<i>Vinheta narrativa 11 – “[M]y aim with this essay was to analyze the relevance and the importance of task-based language teaching to English for Academic Purposes”</i> .....	118

## LISTA DE EXCERTOS DE ENTREVISTAS E DE DIÁRIOS DE CAMPO

<i>Excerto de entrevista 1 – “Nossa, que difícil, é uma montanha, um Everest que eu vou ter que atravessar”</i> .....	14
<i>Excerto de entrevista 2 – “Porque não adianta tu saber inglês e tu saber frases, tipo, entender, mas tu não saber se posicionar, entendeu?”</i> .....	67
<i>Excerto de entrevista 3 – Dificuldade de tornar os cursos acadêmicos mais divertidos</i> .....	71
<i>Excerto de entrevista 4 – As atividades nos cursos de IFA são voltadas a um objetivo final</i> .	71
<i>Excerto de entrevista 5 – “Ela tá achando o quê? Que eu quero me divertir? Eu quero ter uma aula de inglês acadêmico!”</i> .....	72
<i>Excerto de entrevista 6 - “Às vezes fica meio difícil de a gente ter tempo de analisar, sei lá, os abstracts de todas as áreas pra saber o que acontece em todas as áreas”</i> .....	74
<i>Excerto de diário de campo 1 – “I have never thought on the importance of [note-taking] both as student and as a teacher”</i> .....	99

## SUMÁRIO

<b>DE PROFESSORA A PESQUISADORA: COMO CHEGUEI AQUI E PARA ONDE VOU .....</b>	<b>11</b>
<b>1 IDIOMAS SEM FRONTEIRAS – INGLÊS: CAMINHOS PERCORRIDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>16</b>
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS .....	16
1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PROPORCIONADA PELO PROGRAMA .....	21
1.2.1 Aprendendo a ser professor no IsF.....	22
1.2.2 As reuniões pedagógicas como espaço de formação .....	25
1.2.3 Além da reunião: outras ações de formação desenvolvidas nos NuLi .....	27
<b>2 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS (IFA) E FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>31</b>
2.1 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS .....	32
2.2 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS E INGLÊS GERAL (IG).....	34
2.3 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS GERAIS (IFAG) E ESPECÍFICOS (IFAE) ...	36
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IFA.....	38
2.4.1 Diferentes contextos de ensino e formação de professores de IFA .....	39
2.4.2 Competências e Formação para Professores de IFA.....	43
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>48</b>
3.1 PESQUISA INTERPRETATIVA E ETNOGRÁFICA: UMA PESQUISADORA EM (FORM)AÇÃO .....	48
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	55
3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	61
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
<b>4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE INGLÊS ACADÊMICO NO CONTEXTO DE UM NUCLI DO PROGRAMA ISF .....</b>	<b>66</b>
4.1 IFA NA PERSPECTIVA E VIVÊNCIA DOS PROFESSORES-BOLSISTAS .....	67
4.1.1 IFA significa ampliar a participação dos estudantes em práticas acadêmicas em inglês, variando conforme as áreas do conhecimento.....	67
4.1.2 Ensinar IFA difere de ensinar IG no planejamento e no andamento das aulas.....	69
4.1.3 O livro didático, os integrantes do NuLi e as reflexões teórico-práticas deram suporte aos professores-bolsistas para lidar com os desafios ao ensinar IFA.....	74
4.2 REUNIÕES SEMANAIS COMO OPORTUNIDADE DE APRENDER, PRATICAR E REFLETIR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS ACADÊMICO .....	79
4.3 RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA .....	122
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – Oferta de disciplinas relacionadas a IFA/IFE nas IES cadastradas no Programa IsF .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE B – Endereços eletrônicos referentes ao Quadro 4.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE C – Objetivos e conteúdo programático das disciplinas de IFA/IFE.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE D – Endereços eletrônicos referentes ao Apêndice C .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE E – Dia, turno e horário das observações .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE F – Informações das entrevistas .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE G – Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE H – Controle dos diários de campo .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE I – Momentos de formação docente de IFA .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>172</b>

## **DE PROFESSORA A PESQUISADORA: COMO CHEGUEI AQUI E PARA ONDE VOU**

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar a formação docente proporcionada por um Núcleo de Línguas (NucLi) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) localizado na região sul do Brasil em relação ao ensino de Inglês para Fins Acadêmicos. Busco contribuir para um entendimento mais profundo de como esses professores são preparados para lidar com as demandas colocadas sobre eles, os quais são, na maioria dos casos, ainda estudantes de graduação, e precisam dar conta de ensinar inglês com enfoque acadêmico para a comunidade universitária. Além disso, procuro contribuir, a partir da descrição das ações ocorridas dentro desse NucLi, para outras ações pedagógicas dentro do Programa de modo a oferecer mais oportunidades para que esses professores-bolsistas se desenvolvam enquanto educadores.

A escolha do tema deste trabalho teve como base a minha experiência como ex-professora do Programa entre 2013 e 2015. Durante esse período, tive a oportunidade de crescer enquanto profissional por diversos motivos. O primeiro foi a minha atuação em sala de aula, pois até aquele momento eu ainda não havia tido chance de ensinar inglês; portanto, tive que aprender a elaborar ementas, planos de aula, assim como gerenciar o que acontecia na interação com os estudantes, continuar desenvolvendo a minha proficiência em língua inglesa, avaliar os estudantes de forma justa e confiável, entre outros. O segundo foi a convivência que eu tinha com meus colegas de NucLi: fizemos docência compartilhada, observamos as aulas uns dos outros e, assim, criamos relações de amizade, parceria e compartilhamento importantes para eu entender que eu não estava sozinha nas minhas dúvidas quanto ao quê, como e quando ensinar. O terceiro motivo foram as reuniões pedagógicas semanais, ou formações pedagógicas. Nelas, pude aprender com as coordenadoras, com os colegas e com as tarefas que éramos solicitados a fazer o que era necessário para ser professora, tanto no NucLi como em quaisquer outros cenários de atuação docente. Discutimos textos teóricos e procuramos relacioná-los com o nosso contexto; dividimos boas práticas e experiências que ainda não sabíamos como solucionar; adaptamos e criamos materiais didáticos, ementas de cursos e oficinas; lidamos com questões burocráticas e administrativas comuns a vários ambientes escolares.

Pela importância do Programa na minha formação docente, elaborei meu trabalho de conclusão de curso com base em minha primeira experiência em uma turma do IsF. O foco da minha monografia foi o uso que fiz do livro didático em um curso de preparação para o teste

IELTS (VIAL, 2014). Esse foi um dos passos importantes para a minha caminhada dentro da academia e da minha vida profissional. Tive a ambição de seguir pesquisando o contexto do IsF no mestrado, onde ingressei com o intuito de continuar investigando o uso do livro didático. No entanto, senti que essa temática já havia sido bastante explorada com o meu trabalho de conclusão e com a dissertação de mestrado de Lamberts (2015). Assim, fui em busca de um novo tópico para a minha dissertação, porém tinha uma certeza: eu gostaria de investigar como a formação docente acontecia no IsF, tendo em vista a relevância que ela teve na minha jornada.

Em 2015, notei que houve uma virada no Programa. Antes disso, a maioria dos cursos oferecidos no meu NuLi era de inglês geral (enfoque comunicativo, conversação para situações cotidianas, etc.) ou de preparação para testes de proficiência (TOEFL e IELTS). Mesmo que a ideia do Programa não fosse oferecer cursos sequenciais, como em cursos livres de idiomas, as aulas do NuLi enfatizavam um conteúdo mais geral, com uso de livros didáticos publicados por editoras, para a comunidade universitária. Com a diminuição da oferta de bolsas do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), diminuiu o interesse dos estudantes em participar dos cursos preparatórios para exames de proficiência.

Assim, pelo fim de 2014 e começo de 2015, o Núcleo Gestor do Programa solicitou a oferta de cursos com enfoque mais acadêmico. Portanto, cursos focados em habilidades, como leitura e escrita acadêmica, e em gêneros, como a produção de *abstracts*, resenhas, artigos e apresentações orais, passaram a fazer parte do catálogo a ser ofertado. Entretanto, percebi que meus colegas e eu nos sentíamos com receio de ter que ministrá-los; se possível, pedíamos para não os oferecer. Por que isso? Nós nunca havíamos dado esse tipo de curso e mesmo quem já tinha experiência em ensinar inglês ficou apreensivo em dar aulas de inglês com essa natureza acadêmica. Poucos de nós tínhamos experiência em participar de grupos de pesquisa e congressos e em publicar e escrever trabalhos acadêmicos até mesmo em português. Como poderíamos ensinar algo que nós mesmos não sabíamos? O ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) ou de Inglês para Fins Específicos (IFE) não foi amplamente abordado durante as nossas aulas do curso de graduação em Letras. Saí do Programa quando ingressei no mestrado e, por fim, não ofereci nenhum curso de IFA, mas observei colegas que passaram por bastante dificuldade e insegurança ao terem que ministrar essas aulas.

Isto posto, ao repensar meu projeto de dissertação, uni aquilo que eu queria investigar - formação de professores - e aquilo que parecia oferecer uma sensação de desconforto aos professores-bolsistas - ensinar inglês acadêmico. Logo, decidi que a melhor forma de realizar essa investigação era por meio de uma pesquisa interpretativa nos moldes da

etnografia, em que eu acompanhasse o cotidiano dos professores-bolsistas na sala do Programa, local onde eles se encontravam entre as suas aulas da graduação e do Programa, e nas reuniões semanais realizadas nas sextas-feiras à tarde. Desse modo, eu poderia descrever o que estava acontecendo como apoio à formação docente em relação ao ensino de IFA dentro do contexto do IsF e observar os momentos de formação que tivessem como foco inglês acadêmico.

Quando eu estava prestes a iniciar a geração de dados, fui nomeada como professora de inglês na rede pública de ensino. Pensei que talvez eu tivesse que mudar o foco da pesquisa; no entanto, procurei conciliar o trabalho na escola com a geração de dados e, assim, estendi meu período de observação participante: de agosto a outubro de 2016 para agosto a novembro de 2016 e janeiro a março de 2017. A decisão de continuar a gerar dados no ano de 2017 aconteceu em função de um curso de que os professores-bolsistas participaram que estava intimamente voltado ao tópico da minha investigação. No período em que estive em campo, participei do que acontecia na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas e administrativas, nas aulas oferecidas pelos *English Teaching Assistants* (ETAs) ou por outros professores-bolsistas para seus pares. Os participantes e eu conversamos, rimos, comemos, estudamos e compartilhamos momentos que vão além da pesquisa e que me construíram como pessoa e como professora.

Para iniciar este relatório, convém apresentar brevemente o que entendo por formação de professores e inglês acadêmico. Em relação à formação docente, entendo que ela envolve a conjugação de conhecimentos teóricos e técnicos com conhecimentos práticos (PÉREZ GÓMEZ, 1995; COSTA, 2013) e está entremeada pela reflexão (SCHÖN, 1995), criticidade (KUMARAVADIVELU, 2003) e compreensão do contexto em que esse profissional está inserido. Considero o Programa IsF essencial na formação de futuros professores, porque oferece uma espécie de residência, um laboratório, em que é possível obter, ao mesmo tempo, experiência com alunos reais com necessidades e desejos reais, e amparo de professores universitários e de colegas. Esse encontro entre o que é aprendido no curso de graduação e o que é vivenciado na profissão é crucial para preparar educadores para as tarefas que enfrentarão ao iniciar suas trajetórias docentes. Além disso, ter a oportunidade de ensinar inglês na universidade é algo raro para quem ainda está na graduação, o que pode trazer um diferencial nas carreiras dos professores-bolsistas quando terminarem o curso.

No que diz respeito a inglês acadêmico, compreendo que é um ramo do ensino de IFE (HUTCHINSON; WATERS, 1987) que enfoca no ensino e na aprendizagem dessa língua para participação e circulação de conhecimentos em contextos universitários

(FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; HYLAND; HAMP-LYONS, 2002; BRUCE, 2011). Devido à crescente internacionalização das universidades brasileiras, torna-se cada vez mais relevante a ampliação do conhecimento produzido no Brasil e, atualmente, a língua de difusão da ciência na maioria das áreas é a inglesa. Desse modo, o Programa IsF vem fortalecer esse processo ao oferecer cursos de inglês e de outros idiomas para a comunidade acadêmica. Entendo que não há diferenças inerentes entre ensinar inglês acadêmico e inglês para qualquer outro propósito (geral, para fins profissionais), porém, parece ser necessário possuir, além das competências e habilidades exigidas de qualquer professor de língua, experiência com as práticas acadêmicas. Ainda, parece haver menos oportunidades disponíveis para os professores terem contato com esse campo mais particular do ensino de inglês, o que o torna possivelmente mais desafiador para quem não tem experiência e/ou sequer frequentou cursos nessa área.

O título deste trabalho *“Um Everest que eu vou ter que atravessar”*: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras é oriundo de uma das entrevistas que compõem os dados. Ao indagar Patrícia, uma das professoras-bolsistas participantes, se havia diferenças entre ministrar aulas para os cursos de inglês geral e de inglês acadêmico, ela responde que os alunos de cursos acadêmicos esperam que ela leve textos difíceis para as aulas, um Everest que eles têm que atravessar. Reproduzo o excerto da entrevista a seguir.

*Excerto de entrevista 1 - “Nossa, que difícil, é uma montanha, um Everest que eu vou ter que atravessar”*

**Ana Paula:** Tá, e pra ti também, tu vê alguma diferença entre dar aula de inglês assim mais geral, comunicativo, e as aulas de inglês acadêmico?

**Patricia:** Com certeza.

**Ana Paula:** O quê? De diferente?

**Patricia:** Diferença total. Porque o inglês geral, eu vejo que eles estão muito receptivos, assim, é tipo, qualquer, basicamente qualquer coisa, e eles esperam ver gramática quando eles se inscrevem em inglês geral, e não necessariamente esperam ver um contexto mais acadêmico, eles não esperam ver uma ajuda assim. Eles nem esperam, né, quando eu falo pra eles que a gente tem esses cursos, eles ficam “olha, é verdade, vocês podem nos ajudar com isso”, *plim*, aconteceu ali. E nos cursos acadêmicos eles já esperam que eu leve uma coisa mais difícil pra eles. O primeiro dia que eu dei o leitura e escrita em contextos acadêmicos eles ficaram tipo “não, tu vai trazer pra gente, com certeza, artigos, textos da BBC, dessas coisas assim mais difíceis, né”. Eles já esperavam que fosse mais difícil, então o inglês geral eles esperam que seja difícil, mas uma coisa mais gramática, e o inglês acadêmico eles esperam que eu leve vários textos supercomplexos, cheios de, ai, sei lá, *nonetheless, never*, como é que é?

**Ana Paula:** *Nevertheless*.

**Patricia:** *Nevertheless*, exato, pra eles lerem assim que seja tipo super “nossa, que difícil, é uma montanha, um Everest que eu vou ter que atravessar”.

**Ana Paula:** Que louco.

**Patricia:** Eu acho que essa é a principal diferença que eu vejo.

**Ana Paula:** Que estranho.

**Patricia:** Eles esperam mais dificuldade no inglês acadêmico.

(Entrevista com a Patrícia, 16/11/2016, p. 11-12)

Ainda que Patrícia esteja citando o que poderia ser a fala de um de seus alunos, decidi trazê-la para a formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no IsF, tendo em vista que estar preparado para oferecer cursos dessa natureza pode ser tão complexo e exigir tanto dos professores-bolsistas quanto escalar uma montanha. Esse caminho pode ser atenuado por momentos de formação docente oportunizados nos NuLi por meio das reuniões semanais, da partilha entre os colegas, do compartilhamento de experiências, da prática em sala de aula, do contato com os estudantes, etc. Do mesmo modo que eu, ainda quando era professora-bolsista, me senti hesitante em ofertar turmas de inglês acadêmico, outros professores podem sentir o mesmo e, ao trazer essa ideia de enfrentar um desafio como "transpor um Everest", afirmo que os bolsistas podem construir novos conhecimentos ao serem convidados a sair da zona de conforto e ensinar algo que lhes é novo e talvez único nas suas trajetórias docentes até então.

Agora que alguns conceitos importantes já foram brevemente explicados, retrato como este relatório está estruturado. No capítulo 01, apresento o Programa Idiomas sem Fronteiras e traço paralelos com autores que tratam de formação de professores.

No capítulo 02, relaciono o Inglês para Fins Acadêmicos e o Programa IsF. Discorro sobre as suas subdivisões e sobre o ensino e formação docente para esse fim. Ainda, apresento dados sobre a oferta de disciplinas voltadas para o inglês acadêmico/específico para o curso de Letras - Licenciatura nas universidades cadastradas como NuLi.

O capítulo 03 é dedicado a apresentar o contexto onde esta pesquisa foi realizada, as perguntas que guiaram esta investigação e o passo a passo da análise dos dados gerados. Esse capítulo é importante para que o leitor compreenda a análise que empreendi e, assim, consiga chegar a resultados iguais ou similares àqueles aqui tratados.

No capítulo 04, trago os excertos oriundos da geração de dados que julguei mais representativos de como aconteceu a formação de professores para ensinar inglês acadêmico no NuLi investigado. Ao fim do capítulo, respondo as perguntas de pesquisa.

Por fim, teço minhas considerações sobre este trabalho no capítulo 05, propondo suas contribuições para o NuLi, para o Programa IsF e para a Linguística Aplicada.

# **1 IDIOMAS SEM FRONTEIRAS – INGLÊS: CAMINHOS PERCORRIDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Este capítulo é dividido em duas seções. Na primeira, apresento o histórico do Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês, seus objetivos, suas principais ações e as pessoas responsáveis nos NuLi das universidades por fazê-lo acontecer. Na segunda, faço uma revisão da literatura a respeito de formação dos professores ao mesmo tempo que analiso trabalhos publicados sobre o desenvolvimento profissional docente dentro do contexto do IsF.

## **1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS**

O Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês (doravante IsF) surgiu para dar suporte linguístico aos estudantes de graduação e de pós-graduação que pleiteavam aderir ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). O CsF, por sua vez, visava à “consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional” (BRASIL, 2017a) com a oferta de 101 mil bolsas de estudo no exterior para alunos (graduação e pós-graduação) e pesquisadores brasileiros de áreas consideradas prioritárias para o País. Na sua primeira edição entre 2011 e 2012 o CsF deparou-se com o fato de que não havia estudantes suficientes com a proficiência linguística exigida pelas universidades estrangeiras (DORIGON, 2015, p. 6). Nicolas Maillard, secretário de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), relata que uma das metas do CsF era enviar alunos para diversos países para participar de pesquisas de ponta; no entanto, como essas universidades utilizavam a língua inglesa, os alunos acabavam escolhendo majoritariamente Portugal em função do idioma (CHAGAS, 2013).

Como resposta a essas demandas, o IsF começou a ser idealizado em 2012 em uma reunião de reitores na Secretaria de Educação Superior (SESu) e tinha como intuito discutir o apoio das universidades brasileiras para oferecer a aprendizagem de inglês para os candidatos ao CsF. A Portaria nº 105/2012 (BRASIL, 2012a, p. 15) que institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras evidencia essa demanda já no primeiro ponto levantado pelo documento, o qual afirma ser necessário submeter “um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos no Programa Ciência Sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira.” Inicialmente, portanto, o foco do IsF estava em oferecer recursos na língua inglesa aos alunos de graduação

e pós-graduação com possibilidade de participar do CsF para que pudessem ter “novas experiências educacionais e profissionais” e ampliar a sua participação “em instituições de excelência no exterior”, como consta na Portaria nº 1.466/2012 que institui o Programa (BRASIL, 2012b, p. 28).

Desde então, as três ações principais do Programa buscam ofertar: 1) testes de nivelamento e proficiência; 2) o ensino online de inglês por meio do *My English Online* (MEO); e 3) o ensino presencial. A primeira ação é a possibilidade de a comunidade acadêmica realizar gratuitamente testes de proficiência em língua inglesa, tanto como nivelamento para os cursos presenciais como para certificação de proficiência. O segundo item é um curso autoinstrucional, desenvolvido pela National Geographic Learning e a Cengage Learning, em que o estudante realiza um teste de nivelamento e pode ser alocado em cinco níveis, de básico a avançado, para obter acesso a aulas voltadas para a leitura, compreensão oral e gramática. Essa ação desempenha um papel importante para a participação nos cursos presenciais do IsF porque também serve como nivelamento para alocar os estudantes em aulas adequadas ao seu nível de proficiência. A terceira ação é o ensino presencial. Os cursos podem ter duração de 16, 32, 48 ou 64 horas e abrangem diversas áreas do ensino de inglês: geral, acadêmico, específico, por habilidades, preparação para testes de proficiência, entre outros. A diferença entre essas modalidades será abordada no capítulo 02.

Cabe refletir aqui, portanto, se os cursos oferecidos pelo IsF possuem os mesmos propósitos dos cursos livres de idiomas ou mesmo dos Centros de Línguas das universidades (Extensão). Sarmiento et al. (2016, p. 86), ao apresentarem um excerto de documento de orientação oficial do Programa enviado aos coordenadores, salientam que a meta dos cursos livres é “atender os alunos desde o nível inicial até o nível mais avançado de proficiência, ao longo de três ou quatro anos de estudo”, enquanto que, no IsF, o propósito é, além de impulsionar a aprendizagem de línguas adicionais para contextos acadêmicos brasileiros, também preparar os alunos para mobilidade acadêmica no exterior ou para a recepção de alunos e pesquisadores estrangeiros. Isto é, o objetivo não é oferecer uma sequência de cursos em que, depois de uma trajetória linear, o aluno se sinta “fluyente” ou “pronto” para, enfim, usar o inglês em diversas situações de sua vida. No IsF, enquanto o aluno se mantém no mesmo nível de proficiência, ele pode participar de uma gama de opções de cursos nos quais há a possibilidade de desenvolver a proficiência em inglês por meio de diferentes habilidades, gêneros e contextos, por exemplo; quando se sentir preparado, o estudante pode, então, fazer o nivelamento novamente e participar de outros cursos em um nível mais avançado.

Diversos agentes estão envolvidos para que as aulas presenciais do IsF aconteçam, sendo um deles o professor. Para participar da equipe docente do Programa, é preciso “ser, preferencialmente, licenciando (aluno de graduação) em língua inglesa vinculado à própria universidade ou a outras instituições de ensino. Alternativamente, poderá ser aluno de pós-graduação licenciado em língua inglesa ou somente licenciado em língua inglesa” (BRASIL, 2017b, p. 8), além de possuir proficiência avançada em inglês comprovada por meio de teste de proficiência (preferencialmente nível C1 ou C2 do Quadro Comum Europeu - QCE<sup>1</sup>). A carga horária semanal de cada professor é de 20 horas divididas em: quatro horas de formação pedagógica com a equipe local, 12 horas de residência docente – três turmas com quatro horas cada –, três horas de tutoria presencial ou a distância e uma hora para atendimento de outras demandas do NucLi (BRASIL, 2017b, p. 9).

Ainda, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fulbright, assistentes para as aulas de inglês (*English Teaching Assistants* - ETAs) vêm dos Estados Unidos e participam de diversas atividades de alguns NucLi do Programa IsF. Conforme Welp, Fontes e Sarmiento (2016, p. 136-137), os professores-bolsistas “relatam que as aulas se tornam mais divertidas e que a presença dos ETAs motiva os alunos” e que “a participação dos ETAs nas atividades do NucLi (...) reforça o uso da língua inglesa, oportunizando a melhoria do nível de proficiência de professores e alunos”, além de oferecer tutoria aos alunos de graduação e colaborar, ocasionalmente, com a correção de provas e trabalhos. Reis e Santos (2016, p. 183) afirmam que as atividades trazidas pelos ETAs iam além das práticas linguísticas nos cursos oferecidos, mas “aliavam conhecimentos da cultura e do *habitus* das universidades americanas, de forma a enriquecer a experiência dos alunos que se preparavam para participar do Programa CsF.”

Cada NucLi conta com um coordenador geral, que realiza supervisão administrativo-pedagógica, além de atuar como articulador para que o Programa se efetive na instituição; e, dependendo do número de alunos atendidos, pode contar com um (ou mais) coordenador pedagógico, “responsável pelo planejamento pedagógico, acompanhamento dos professores, assessoria à Coordenação IsF e acompanhamento acadêmico-administrativo dos alunos, por intermédio da plataforma de gestão do IsF.” (BRASIL, 2016a, p. 19).

---

<sup>1</sup> O QCE é uma forma de descrever a proficiência em uma língua, amplamente reconhecido no mundo inteiro. Seis níveis são descritos: A1 (iniciante), A2 (básico), B1 (intermediário), B2 (usuário independente), C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (proficiente). Os níveis A1 e A2 são considerados básicos, B1 e B2 intermediários e C1 e C2 avançados.

Por fim, há o apoio administrativo<sup>2</sup>, que oferece atendimento à comunidade acadêmica, auxilia os coordenadores na oferta dos cursos presenciais e dos testes de proficiência, além de colaborar na divulgação do Programa dentro da instituição e nas redes sociais. O NucLi estudado conta com cinco estagiários para realizar o apoio administrativo, que são chamados de “monitores”.

Em novembro de 2014, a Portaria Normativa nº 973/2014 (BRASIL, 2014) destituiu o Programa Inglês sem Fronteiras e instituiu o Programa Idiomas sem Fronteiras, englobando também francês, espanhol, japonês, italiano e alemão, além de português para estrangeiros<sup>3</sup>. Os Artigos 6º e 10º enfatizam o fortalecimento das licenciaturas, da formação de professores, da participação de especialistas em línguas no planejamento e na implementação de propostas relativas ao IsF e de políticas de ensino de línguas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Conforme Kirsch e Sarmiento (2016, p. 196), a formação de professores já acontecia no ISF, pois é uma “contingência para que os NucLi atinjam seu propósito, isto é, promover o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas Instituições de Ensino Superior credenciadas” e isso se oficializa quando é colocada como uma das diretrizes do Programa. Dorigon (2015, p. 16) salienta que as mudanças ocorridas nesse documento tornam o IsF mais independente em relação ao CsF porque, além de preparar alunos para exames de proficiência, busca capacitar também vários membros da comunidade acadêmica, da educação básica e estrangeiros.

O Edital nº 06/2015, enfatiza a internacionalização por meio do IFA, como é possível ver no excerto a seguir:

#### 1. DOS CURSOS E DAS VAGAS

1.1 Os NucLi poderão ofertar cursos presenciais destinados aos níveis A1 a C1 do QCE (Quadro Comum Europeu de Referência), e aos níveis 2 a 5 do Curso My English Online disponibilizado pela CAPES conforme o perfil específico de cada universidade, **organizados com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas para a internacionalização – inglês para fins acadêmicos – e na preparação para os exames TOEFL IBT, IELTS, entre outros.** (BRASIL, 2015, não p., grifo nosso)

Assim, por meio desse documento há uma orientação oficial do Programa para que os cursos passem a dar enfoque às habilidades relacionadas aos processos de internacionalização das universidades brasileiras por meio do inglês acadêmico.

O Edital nº 29/2017 (BRASIL, 2017b) abre o processo de cadastramento das universidades públicas federais para que elas continuem ou passem a fazer parte do Programa

<sup>2</sup> O apoio administrativo pode contar com estagiários ou servidores ou ambos, ficando a cargo de cada universidade essa decisão.

<sup>3</sup> Neste trabalho, no entanto, quando houver menção a ações do IsF, estarei me referindo somente ao IsF – Inglês.

IsF. A partir de então, os NuLi podem ser configurados das seguintes formas: a) com oferta de cursos de inglês e aplicação de exames desta língua; b) com oferta de inglês e português como língua estrangeira/adicional e aplicação de testes destas línguas; e c) com oferta de inglês, português e de pelo menos outra língua estrangeira/adicional indicada pela universidade e aplicação de exames dessas línguas (BRASIL, 2017b, p. 3). O quadro a seguir mostra o resultado do credenciamento.

Quadro 1 – Resultado do Recredenciamento das Universidades Federais – IsF

**RESULTADO DO REDEDENCIAMENTO ISF**

IDIOMAS	IES	% DAS 58 IES	BOLSISTAS
INGLÊS	58	100	274
PLE/PLA	50	86,2	59
FRANCÊS	34	58,6	44
ESPAÑHOL	32	55,2	39
ALEMÃO	14	24,1	19
ITALIANO	10	17,2	12
JAPONÊS	5	8,6	11
TOTAL			458

Fonte: Mensagem postada pelo Núcleo Gestor do IsF na plataforma e-Proinfo em 12/06/2017.

Observa-se que 58 universidades federais foram credenciadas como NuLi, contando com 284 professores-bolsistas. Dessas, 50 universidades (86,2% do total) também vão oferecer o ensino de Português como Língua Estrangeira/Adicional, seguidas por 34 universidades (58,6%) que vão ofertar o ensino de Francês. O aumento da oferta de outras línguas além do inglês, especialmente do português para estrangeiros, é importante para o fomento do multilinguismo e para reforçar parcerias com outros países, além de difundir o ensino da língua portuguesa no âmbito acadêmico.

Ao longo desta seção, nota-se que houve a expansão da meta do Programa para além da preparação para testes de proficiência com o intuito de internacionalizar a comunidade acadêmica através do ensino-aprendizagem de inglês para fins acadêmicos; a formação docente estabeleceu-se como um objetivo do Programa e outras línguas começam a ganhar força a partir do credenciamento das universidades em 2017. Ainda, cada uma das ações do Programa foi brevemente apresentada, assim como os agentes que integram os NuLi. Na seção a seguir, faço uma revisão dos trabalhos publicados acerca da formação docente no Programa em conjunto com os pressupostos teóricos sobre a mesma temática.

## 1.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PROPORCIONADA PELO PROGRAMA

Nas pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito do IsF, a formação docente tem sido um dos campos de investigação mais profícuos (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 200). Alguns dos prováveis motivos para que isso aconteça é o fato de os professores-bolsistas geralmente encontrarem no Programa suas primeiras experiências docentes, posto que muitos deles ainda estão cursando a graduação em Letras – Licenciatura em Inglês, além de haver uma preocupação, desde quando a política foi elaborada, em oferecer um número adequado de horas destinadas à sala de aula, à preparação de aulas e às reuniões pedagógicas. Conforme os autores, o IsF “nos propicia formarmos professor para o aqui e agora de uma comunidade de prática em que a identidade e a profissão docentes são vivenciadas no dia a dia e estão em primeiro plano.” (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 198).

De acordo com Villegas-Reimers (2003, p. 12), o desenvolvimento profissional docente “é um processo a longo prazo que inclui oportunidades e experiências regulares planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento na profissão.”<sup>4</sup> A autora (2003, p. 13-15) aponta características para esse desenvolvimento: os professores devem ser tratados como aprendizes ativos que estão envolvidos em tarefas concretas; é um processo a longo prazo, não acabando com a obtenção do diploma; acontece em um contexto específico; precisa ter suporte de instâncias superiores, como da escola ou de políticas maiores; o professor deve ser visto como um profissional reflexivo, que inicia com certos conhecimentos e adiciona experiências com o tempo; é um processo colaborativo, mais propício de acontecer quando existem interações significativas, não havendo apenas uma proposta que sirva a todos os contextos.

Levando essas perspectivas em consideração, divido esta seção em três subseções. A primeira intitula-se “Aprendendo a ser professor no IsF”, na qual discorro sobre publicações a respeito de formação de professores-bolsistas no IsF e relaciono com teóricos, como Schön, Pérez Gómez, Nóvoa e Kumaravadivelu. A segunda chama-se “As reuniões pedagógicas como espaço de formação”, em que me detenho ao que foi publicado acerca desses momentos dentro das ações pedagógicas do Programa. A terceira denomina-se “Além da reunião: outras

---

4 Original em inglês: “Only in the past few years has the professional development of teachers been considered a long-term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession.” As citações deste e dos demais trechos de obras sem publicação anterior conhecida em português aparecem aqui em tradução livre para os fins deste trabalho. Os trechos na língua original seguem apresentados em notas de rodapé.

ações de formação desenvolvidas nos NucLi”, na qual trato de outras formas encontradas nas universidades para promover a formação docente no Programa.

### 1.2.1 Aprendendo a ser professor no IsF

Como foi possível observar na seção anterior, um dos benefícios do Programa é oferecer experiência docente durante a formação inicial dos estudantes de Letras e, além disso, possibilitar que essas vivências ocorram dentro do ambiente universitário, cenário no qual os alunos de graduação podem ser estimulados a refletir sobre suas práticas (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995).

A fim de entender quais eram as experiências prévias dos professores-bolsistas e as atividades que exerciam no IsF, Kirsch e Sarmiento (2016, p. 208-210) enviaram um questionário online aos professores-bolsistas de dois NucLi. Em relação à experiência profissional anterior, há tanto professores novos na profissão quanto veteranos. No que toca às atividades exercidas, as mais mencionadas foram a docência, a aplicação do teste TOEFL ITP<sup>5</sup> e a participação em reuniões, e as consideradas mais relevantes foram atividades de ensino, preparação de aulas e reuniões/reflexões pedagógicas, nessa ordem. Em suma, o que foi considerado mais pertinente pelos professores em relação às suas vivências dentro do Programa estava ligado à tarefa de dar aula em si e à reflexão durante as reuniões sobre as suas práticas. Para Welp, Fontes e Sarmiento (2016, p. 137), é ministrando aulas no IsF que “os professores em formação têm a chance de aplicar, questionar e transformar aquilo que é aprendido nas aulas da graduação e nos encontros de formação do NucLi”, além de “desenvolver a capacidade de enfrentar conflitos, de resolver problemas, de refletir sobre e compartilhar sua prática”. Ainda, as autoras expõem as tarefas realizadas pelos professores-bolsistas do seu NucLi:

[a]s atividades desempenhadas pelos professores em formação incluem o trabalho em sala de aula, a preparação de aulas, a elaboração de tarefas pedagógicas, a adaptação de livros didáticos às necessidades dos alunos, o suporte aos novos integrantes da equipe, o compartilhamento de práticas, as aplicações de TOEFL, a divulgação das ações do NucLi dentro da comunidade universitária e a solução de problemas como falta de salas ou de equipamento para as aulas. (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 134).

Pérez Gómez (1995) advoga que os professores devem passar de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática, entendendo que a prática deve ser o centro e o ponto

---

<sup>5</sup> Uma das tarefas dos professores-bolsistas é a aplicação do teste de proficiência em língua inglesa TOEFL ITP. Esse é utilizado como nivelamento para os cursos presenciais nos NucLi.

de partida no currículo da formação de professores e nega a separação feita até então entre quem produz teoria e quem as coloca em prática. Costa (2013), em um estudo etnográfico acerca da formação de professores de português como língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro na América Latina, verificou que ambas as racionalidades estão entrelaçadas nos momentos de formação, posto que os docentes procuram resolver problemas da prática com base nos seus conhecimentos alicerçados na experiência e na teoria, o que pode apontar que os limites entre as racionalidades técnica e prática não sejam tão evidentes. Villegas-Reimers (2003, p. 34) aponta essa articulação entre teoria e prática quando diz que “a prática faz diferença sim na preparação dos professores, mas só a prática que se baseia em modelos teóricos e ideias reflexivas”.<sup>6</sup>

Sarmiento e Kirsch (2015, p. 52) afirmam que “passamos a entender que o que tínhamos em mão era uma formação de professores a partir do trabalho docente e da reflexão teórico-prática sobre este”. Essas asserções corroboram a importância da reflexão para a formação docente, proposta por Donald Schön (1995). O autor apresenta um paradigma do profissional prático-reflexivo com base em três momentos: quando o professor utiliza seu conhecimento construído e o executa de forma capacitada e espontânea (*conhecimento-na-ação*); quando reflete acerca do que está fazendo no momento em que está fazendo, ou seja, surge um problema ou algo inesperado e o professor monitora, analisa e resolve a situação enquanto ocorre (*reflexão-na-ação*); e quando faz uma análise em retrospecto daquilo que fez, buscando compreender o que vivenciou e atribuir-lhe sentido (*reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*). Esse paradigma é interessante para analisar a formação de professores por abarcar momentos prévios, durante e pós sala de aula e por dar importância equânime a todas essas etapas para o desenvolvimento profissional docente.

Para Kumaravadivelu (2003), a noção do professor meramente reflexivo pode trazer uma conotação introspectiva e solitária, quando, na verdade, o intuito é que o professor participe de uma formação transformadora, na qual há compartilhamento e construção conjunta dos conhecimentos necessários para a profissão entre os pares, uma vez que “o conhecimento é criado e recriado entre pessoas, à medida que estas trazem suas experiências pessoais e informações derivadas de outras fontes como fatores importantes para resolver problemas específicos.” (WELLS, 2000, p. 54<sup>7</sup> apud REIS; SANTOS, 2016, p. 181). Assim,

---

<sup>6</sup> “(...) practice does make a difference in the preparation of teachers, but only practice that is founded on theoretical models and reflective ideas.”

<sup>7</sup> WELLS, G. Dialogic inquiry in education: building on the legacy on Vygotsky. In: C. D. LEE; P. SMAGORINSKY. (Ed.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 51-85.

Kumaravadivelu retoma como os professores foram vistos ao longo do tempo: como técnicos que conduziam o conhecimento; como agentes reflexivos que aliavam conhecimento profissional com pesquisas e teorias elaboradas por terceiros; e, enfim, como intelectuais transformadores. Nessa última visão, defendida pelo autor, os professores não só unem teoria e prática (ambas relacionadas aos seus próprios estudos e vivências), mas promovem mudanças em si mesmos e no contexto onde atuam: “como intelectuais transformadores, os professores estão envolvidos em uma tarefa dupla: eles se esforçam não só para o avanço da educação, mas também para a transformação pessoal.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14). As recomendações de Nóvoa agregam as propostas de relação teoria-prática com base na reflexão (sustentada por Pérez Gómez, 1995 e por Schön, 1995) e de transformação e criticidade de Kumaravadivelu (2003). Para Nóvoa (2009, p. 535), a formação docente deveria seguir o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares, em que desde a formação inicial o estudante já está em serviço. Para isso, sugere o seguinte sistema: “i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise coletiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança.” Desse modo, é oportuno observar se e de que modo a formação docente propiciada pelo IsF tem esse caráter transformador e de união da teoria e da prática no desenvolvimento dos professores-bolsistas.

A proposta de professores transformadores está relacionada intimamente com um caráter crítico acerca da formação. Na opinião de Reis e Santos (2016, p. 181), é necessário levar em consideração aspectos políticos e ideológicos no desenvolvimento profissional oferecido no IsF a partir do questionamento sobre a forma e o porquê de os coordenadores proporcionarem certo tipo de formação para a sua equipe em detrimento de outra. Esses questionamentos precisam partir tanto dos coordenadores como dos professores-bolsistas, afinal, a formação docente no IsF não tem como intuito destacar técnicas, modelos de ensino e o alcance de uma proficiência linguística avançada só para os fins do Programa, mas sim trazer “uma formação para a vida”, na qual “[t]odos os envolvidos devem fazer parte do processo como sujeitos capazes de agir conscientemente e responsavelmente em seu próprio processo de formação para que, da mesma forma, ajam responsavelmente pelo processo de formação de outrem.” (REIS; SANTOS, 2016, p. 175).

Na subseção a seguir, discorro sobre como as reuniões pedagógicas funcionam como um espaço de formação docente no cotidiano de diferentes NuLi.

### 1.2.2 As reuniões pedagógicas como espaço de formação

Cada NucLi pode organizar as suas horas destinadas a reuniões conjuntas da maneira como entenderem ser mais proveitosa para a sua realidade. Assim, não existe uma imposição do Núcleo Gestor a respeito de como as reuniões devem se organizar. Por isso, apresentarei aqui relatos publicados no livro *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*, organizado por Sarmento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016) a fim de ilustrar o que já foi publicado sobre a formação nos NucLi.

No NucLi da Universidade Federal do Paraná (UFPR), os encontros de formação em 2014 aconteciam semanalmente “para discussão de questões administrativas relacionadas às aulas presenciais e ao exame TOEFL, troca de experiências sobre o andamento das aulas, planejamentos, projetos e eventos, discussões de textos teórico-metodológicos e realização de *workshops*.” (WALESKO; KLUGE; ALMEIDA, 2016, p. 225). Na discussão dos textos, cada membro ficou responsável por apresentar e conduzir a discussão, e os outros deveriam ter enviado previamente duas perguntas para quem fosse apresentar o texto da vez. Nas oficinas, os professores-bolsistas promoveram, individualmente ou em dupla, oficinas sobre tópicos importantes para a vida profissional, como escrita acadêmica, uso de tecnologia na sala de aula, entre outros. De acordo com Haus (2015, p. 70), os professores-bolsistas do NucLi UFPR consideram as reuniões como o aspecto mais importante da sua formação inicial, influenciando suas práticas de forma benéfica.

Já no NucLi da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), um aspecto relevante para a formação docente foi o desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos. Pedro, um dos professores-bolsistas desse NucLi, relata que estudou e pesquisou diferentes fontes para conseguir elaborar os seus materiais para que, nas reuniões, houvesse uma revisão daquilo que havia sido produzido: “(...) foi útil não só para a formatação de um material mais coerente, mas para a minha formação como profissional, professor, elaborador de materiais didáticos e atividades para a sala de aula.” (AUGUSTO-NAVARRO; GATTOLIN, 2016, p. 258).

Welp, Fontes e Sarmento (2016) descrevem as reuniões pedagógicas no NucLi da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde os encontros de formação ocorreram com as coordenadoras semanalmente. Nesses momentos, houve a leitura e discussão de textos relevantes para o ensino de inglês; a criação e adaptação de materiais didáticos; questões relacionadas ao gerenciamento da sala de aula; o desenvolvimento de programas de ensino, etc. Alunos do curso de Letras que estivessem interessados em

participar das formações também eram bem-vindos. Ainda, outra ação desse NucLi foi a oferta de seminários temáticos, em que alunos de graduação ou pós-graduação foram convidados a palestrar sobre temas relacionados ao trabalho do Programa: “[o]s seminários somam aos encontros de formação, fornecendo fundamentação teórica à prática docente desenvolvida no NucLi.” (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 141). Segundo as autoras, existe uma abertura para a discussão de problemas advindos da prática dos professores-bolsistas e

[e]sses debates propiciam momentos riquíssimos de formação, pois permitem que uns se coloquem no lugar dos outros e, ainda que se deparem com suas potencialidades e limitações, descobrem suas habilidades de resolver conflitos e sua capacidade de iniciativa. São em momentos como esses que os professores adquirem autoconfiança em sua prática e constroem sua identidade como profissionais. (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 139).

Além do mais, Sarmiento e Kirsch (2015, p. 56) indicam que “[a]s reuniões pedagógicas, como não é de se espantar, parecem ser o momento institucionalizado para essa reflexão sobre questões teórico-conceituais e também para a qualificação da compreensão de questões emergentes da prática e a ela inerentes.” Assim, para o NucLi UFRGS, a reunião tem um papel importante de formar os professores-bolsistas a partir da reflexão em conjunto acerca de questões oriundas das vivências no Programa.

De forma geral, de acordo com os textos, os NucLi têm uma pauta de reunião bastante similar, incorporando momentos para os professores-bolsistas dividirem com os colegas seus planejamentos, materiais didáticos e experiências, além de momentos de aprendizagem dos afazeres docentes por meio do estudo de textos relevantes para que, a partir deles, sejam tomadas decisões pedagógicas informadas e adequadas para as diferentes turmas, cursos e alunos atendidos. É comum a oferta de palestras, oficinas e treinamentos para professores, realizadas por pessoas que não fazem parte do mesmo contexto (e por vezes não são nem docentes) e, portanto, não conhecem os desafios e as boas práticas já existentes. Nesse sentido, para uma formação de qualidade, Nóvoa (2007, p. 5) apresenta três medidas possíveis. Saliento aqui uma delas, “passar a formação de professores para dentro da profissão.” Nela, os professores são vistos como profissionais que possuem conhecimento teórico e prático para promover o desenvolvimento profissional entre seus pares, sem necessariamente trazer pessoas de fora do contexto para ensinar aos professores como ensinar. Dessa maneira, os momentos pedagógicos em conjunto desenvolvidos nos NucLi servem como centralizadores das experiências vividas pelos professores-bolsistas ao longo da semana e como forma de compartilhar com os seus colegas, estudar, discutir e aprofundar os

conhecimentos necessários para atuar como educadores. Resumo, então, as atividades realizadas nas reuniões pedagógicas semanais em diferentes NucLi no Quadro 2.

Quadro 2 – Atividades realizadas nas reuniões pedagógicas semanais em diferentes NucLi

<b>Elaboração</b>	Materiais didáticos
	Planos de ensino
<b>Compartilhamento</b>	Materiais didáticos
	Experiências de sala de aula
<b>Discussão</b>	Textos relevantes para a tomada de decisões pedagógicas
	Questões administrativas
	Materiais didáticos
	Gerenciamento de sala de aula
<b>Participação</b>	Workshops promovidos por convidados
<b>Liderança</b>	Oferta de oficina entre os pares

Fonte: A autora (2017) com base em Walesko, Kluge e Almeida (2016), Haus (2015), Augusto-Navarro e Gattolin (2016), Welp, Fontes e Sarmento (2016).

Na subseção a seguir, discorro sobre outras ações com foco na formação docente ocorridas em diferentes NucLi, com base em trabalhos publicados acerca do IsF.

### 1.2.3 Além da reunião: outras ações de formação desenvolvidas nos NucLi

Uma das peculiaridades do Programa IsF é a sua capacidade de se desenhar conforme os propósitos e necessidades de cada comunidade acadêmica. Isso pode ser constatado nas diferentes propostas de ações de formação docente que ocorrem nos NucLi e que dão exemplo de que não são só nas reuniões que os professores-bolsistas se formam enquanto docentes.

No NucLi UFPR foi adotado um projeto de observação de aulas em que professores-bolsistas e ETAs acompanharam diferentes aulas em vídeo e as avaliaram conforme um formulário elaborado em conjunto com a coordenação. Em seguida, os participantes que haviam observado a mesma aula se reuniram para discutir as suas análises e possíveis sugestões. Esse trabalho os ajudou a compreender o que observar numa aula e os mostrou que

essa é “uma importante forma de trabalho colaborativo e crescimento profissional.” (WALESKO; KLUGE; ALMEIDA, 2016, p. 226). Depois de realizadas as adaptações no formulário, o mesmo foi utilizado para a observação de aulas entre colegas do IsF e enviado posteriormente como uma forma de *feedback* para o professor-bolsista.

Ainda, para Haus (2015, p.72), existiriam momentos formais e informais de desenvolvimento profissional no NuLi UFPR: os momentos formais seriam as reuniões pedagógicas e os momentos informais seriam o fazer docente em si e o compartilhamento de experiências com os colegas. Essa divisão é interessante porque ressalta a perspectiva de uma formação planejada previamente, com data e horário marcados, e de uma formação espontânea, que surge das experiências tanto de ministrar aulas como de interagir com os colegas.

O NuLi UFRGS oportunizou o sistema de *peer mentoring*, em que um professor mais antigo no NuLi forma uma dupla com um professor menos experiente e, juntos, preparam aulas, cursos e compartilham experiências sobre o cotidiano do Programa (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 146-147). Essa experiência ratifica a proposta de Nóvoa (2007, p. 7): “promover novos modelos de organização da profissão”, na qual o sentimento de pertencimento dos professores a um grupo é muito importante para o desenvolvimento de suas identidades profissionais enquanto educadores além de observarem as aulas uns dos outros para indicar o que está bom e o que ainda precisa melhorar.<sup>8</sup> Kirsch e Sarmiento (2016, p. 202) entrevistaram uma professora sobre o *peer mentoring* e concluem que esse apoio entre colegas auxilia o apoio pedagógico dos coordenadores:

O *peer-mentoring*, do ponto de vista da coordenação pedagógica, ajudou a dar aporte aos professores com menos experiência e fez com que a maioria deles passasse a ter um retorno bem mais positivo por parte dos alunos e também nas observações de aula por parte da coordenação pedagógica. (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 202)

Em síntese, conforme os textos, a observação de aulas com posterior *feedback* e o sistema de *peer mentoring* foram ações de formação de professores que surgiram a partir da autonomia dos próprios NuLi. Assim, observa-se que os NuLi têm independência para administrar o que consideram relevante em termos de formação para os seus professores-bolsistas. Essa liberdade em escolher as ações mais significativas para cada contexto confere autonomia tanto para coordenadores quanto para os professores. Isso nos leva a outra medida apontada por Nóvoa (2007, p. 8) para a formação de professores, qual seja, “reforçar a

---

<sup>8</sup> A tese de doutorado de Kirsch (no prelo) versará sobre como a formação docente no IsF acontece por meio de uma comunidade de prática.

presença pessoal e pública dos professores”, onde há espaço para o protagonismo desses profissionais para tomarem decisões relacionadas ao seu contexto de trabalho. Isso se concretiza no IsF porque, “em nível nacional, são professores especialistas em educação e/ou em línguas adicionais que coordenam o Programa, propondo melhorias e aperfeiçoamento nas políticas já existentes” (VIAL, 2016, p. 57) e, em nível local, nos NucLi, os professores-bolsistas têm poder para escolher o que é mais apropriado para as suas turmas, não precisando seguir um método de ensino único, algo comum em cursos livres de idiomas.

Costa (2013) empreendeu uma pesquisa qualitativa e etnográfica acerca da formação docente de professores de português como língua adicional em um país da América Latina. Ele observou os momentos propícios para *aprender a ensinar*, que têm o propósito de compartilhar saberes oriundos das experiências para a resolução de problemas da prática pedagógica (COSTA, 2013, p. 94, grifo nosso), denominados de eventos de formação. No contexto de sua pesquisa, houve reuniões pedagógicas semanais em que uma pessoa liderava a discussão no grande grupo, porém dentro da reunião havia trabalho em pequenos grupos, cujo gerenciamento das atividades não era centrado em um participante, mas variava conforme a experiência do participante no tópico sendo abordado. Ainda, no grande grupo, tópicos como o ensino de gramática eram privilegiados, enquanto em pequenos grupos outros surgiram, como avaliação, cultura e relatos de práticas. Outro espaço de formação importante foram os intervalos entre aulas, momentos em que a formação ocorreu com base na resolução de problemas oriundos de acontecimentos de sala de aula. Em resumo, esses eventos sugeriram que a formação docente é situada, ou seja, está intimamente relacionada com os modos de ser professor em um cenário específico, e é construída na interação entre pares, tendo como alicerce situações reais de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Costa (2013) foi uma inspiração para esta pesquisa, tendo em vista que o autor analisa a formação a partir de elementos do cotidiano dos professores, conferindo valor e importância para as trocas de conhecimento realizadas entre os participantes. Além disso, não é proposta uma divisão entre formação inicial e continuada, e nem entre professores mais ou menos experientes, pois todos os professores estão se desenvolvendo continuamente e se em certo assunto um professor tem mais experiência, em outro talvez outro colega a tenha; ou seja, essas classificações não são colocadas a priori, mas são construídas na interação. Desse modo, procurei levar em consideração essas compreensões para entender como a formação acontece entre pares dentro de um NucLi do IsF.

O capítulo seguinte tratará do enfoque deste estudo, que é a formação docente para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA). Apresento o conceito e sua relação com o IsF,

suas subdivisões (geral e específico, diferenças para o ensino de inglês geral) e o que há publicado a respeito de formação docente para esse fim.

## 2 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS (IFA) E FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas universidades públicas brasileiras vêm apresentando uma nova demanda: ensinar/aprender inglês para a inserção na comunidade científica internacional (DUTRA; et al., 2016, p. 154-155). Della Rosa, Kawachi-Furlan e Augusto-Navarro (2016, p. 25) afirmam que

[o] processo de internacionalização das universidades brasileiras, o papel do inglês como língua da ciência e programas de ensino de inglês em contexto acadêmico-universitário (como o Idiomas sem Fronteiras) intensificaram a proposta de cursos para fins específicos, sobretudo para fins acadêmicos, o que configura uma tendência atual de ensino de [Língua Inglesa] nesse contexto.

Sarmiento et al. (2016, p. 81) ressaltam duas razões principais para a internacionalização das universidades brasileiras: a primeira é a de que ela contribua para a qualidade do ensino superior e a segunda é a de que esse processo promova “o estabelecimento de uma rede de contatos por meio da qual possamos compartilhar responsabilidades e buscar um mundo mais justo e igualitário, e também lutar pela erradicação da pobreza.” (TESSLER, 2011). Logo, a participação em contextos acadêmicos internacionais “pode significar sociocultural e economicamente um crescimento para o indivíduo e para a nação, criando condições para que esse aluno exerça novos papéis na sociedade.” (DUTRA; et al., 2016, p. 155). Assim sendo, o foco no ensino e na aprendizagem de IFA torna-se um dos objetivos principais do IsF, atrelado às habilidades linguísticas necessárias para a internacionalização. Augusto-Navarro e Gattolin (2016, p. 251), pensando nas necessidades do Programa em âmbito nacional, entendem que a metodologia necessária para os cursos deveria buscar “atender em menor prazo possível as necessidades prementes de futuros intercambistas acadêmicos” (AUGUSTO-NAVARRO; GATTOLIN, 2016, p. 251) a partir de material didático elaborado sob medida (*tailor made*) com base no ensino de línguas para fins específicos.

Os cursos do IsF diferenciam-se dos cursos livres por não serem sequenciais e por não serem nomeados por Básico, Intermediário e Avançado.<sup>9</sup> Sarmiento et al. (2016, p. 88) analisam os 19 cursos mais procurados pelos alunos em 2015, sendo os primeiros: “Introdução ao Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas: Conversação e Compreensão Auditiva em Inglês”, “Práticas de Leitura e Escrita em Inglês Acadêmico”, “Introdução ao Inglês para Fins Acadêmicos”, “Introdução ao Inglês para Ciência e Tecnologia”, “Língua

---

<sup>9</sup> Os cursos são nivelados de acordo com o QCE.

Inglês: Leitura e Escrita Acadêmica” e “Minicurso de Preparação para o TOEFL/ITP” . Os resultados dessa lista sugerem que o Programa está investindo no ensino de inglês para internacionalizar as universidades brasileiras: “[n]o IsF, os cursos voltam-se fortemente para as necessidades da comunidade universitária que precisa tanto estar internacionalizada sem sair de sua própria instituição, quanto também aquela que deseja participar de programas de mobilidade acadêmica.” (SARMENTO; et al., 2016, p. 89).

Este capítulo focaliza na compreensão do que é Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e em como ele está presente nas ações do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Para isso, apresento o que é IFA (seção 2.1). Em seguida, discuto o possível contraste entre IFA e Inglês Geral (IG) (seção 2.2) e entre IFA Geral e IFA Específico (seção 2.3). Por fim, discorro sobre a formação de professores de IFA (seção 2.4) em diferentes contextos e analiso o Quadro de Competências para Professores de IFA proposto pelo BALEAP<sup>10</sup> (2008).

## 2.1 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS

O termo “Inglês para Fins Acadêmicos” foi utilizado pela primeira vez em 1974 por Tim Johns em um encontro do British Council (JORDAN, 2002, p. 73) e publicado numa coleção de artigos editados por Cowie e Heaton em 1977 (HYLAND, 2006, p. 2), ano em que essa denominação também já estava sendo usada nos Estados Unidos (JORDAN, 2002, p. 73). IFA se desenvolveu com o crescimento das universidades ao redor do mundo e com o número crescente de alunos internacionais realizando seus estudos universitários em inglês.

Para Hyland e Hamp-Lyons (2002, p. 2), “Inglês para Fins Acadêmicos refere-se ao ensino e à pesquisa em linguagem que focam nas necessidades e nas práticas de comunicação específicas de grupos particulares em contextos acadêmicos.”<sup>11</sup> Flowerdew e Peacock (2001, p. 8) definem como “(...) o ensino de inglês com o objetivo específico de auxiliar os alunos a estudar, realizar pesquisas ou ensinar nessa língua (...).”<sup>12</sup> Hyland (2006) apresenta IFA como um termo abrangente que cobre todas as áreas de prática comunicativa acadêmica em inglês. Dudley-Evans (2001) afirma que IFA tende a ser um afazer prático, tipicamente entendido em termos de contextos situados e das necessidades dos alunos. Conforme apontei na Introdução, entendo que IFA é o ensino e a aprendizagem dessa língua que foca na participação e na

---

<sup>10</sup> *British Association for Lecturer in English for Academic Purposes.*

<sup>11</sup> “English for Academic Purposes refers to language research and instruction that focuses on the specific communicative needs and practices of particular groups in academic contexts.”

<sup>12</sup> “(...) the teaching of English with the specific aim of helping learners to study, conduct research or teach in that language (...).”

circulação de conhecimentos em contextos universitários (FLOWERDEW; PEACOCK, 2001; HYLAND; HAMP-LYONS, 2002; BRUCE, 2011).

Entretanto, Hyland e Shaw (2016, p. 1) alertam para o fato de que IFA deixou de ter uma conotação marcadamente prática e de se apoiar apenas nas necessidades dos aprendizes para ser um empreendimento baseado em pesquisas e fundamentado teoricamente. Há uma consciência maior de que todos os estudantes precisarão interagir em ambientes acadêmicos novos (por meio da leitura, escrita, fala, escuta) a partir de gêneros desconhecidos. Isso quer dizer que os professores devem levar em consideração tanto o estudo da língua como o desenvolvimento dos letramentos dos alunos em práticas acadêmicas.

Para Dudley-Evans e St John (1998, p. 35), existem quatro situações em que o ensino de inglês específico pode ocorrer no ensino superior: 1) em um país de língua inglesa cujo principal público são alunos internacionais de graduação e pós-graduação; 2) em um país onde o inglês é a língua oficial da educação, mas não é a língua utilizada no cotidiano, como em Singapura, antiga colônia britânica; 3) em certos cursos que são oficialmente ministrados em inglês, como medicina e engenharia, enquanto que em outras áreas ou em outros níveis de educação a língua nacional é usada; e 4) em um contexto em que todos os cursos universitários de diferentes áreas são ensinados na língua nacional, mas o inglês é “reconhecido como uma língua auxiliar, beneficiando alguns estudantes que precisam ler estudos de ponta encontrados apenas em inglês, como em muitos países da América do Sul.”<sup>13</sup> (CARKIN, 2005, p. 87). Portanto, vê-se que, em diferentes contextos, os estudantes utilizarão a língua inglesa de maneiras distintas, sendo necessário elaborar cursos de inglês acadêmico que estejam vinculados às necessidades, interesses e particularidades do local em que estão inseridos.

Desse modo, o campo de IFA vem crescendo nas últimas décadas em função da expansão do uso do inglês em publicações acadêmicas (CHARLES, 2013, p. 137). Os aprendizes de IFA podem ser estudantes internacionais em países de língua inglesa antes de iniciarem seus estudos na graduação, podem ser também estudantes universitários que estudam inglês como língua adicional no Brasil, assim como acadêmicos (alunos e docentes) que buscam escrever e apresentar seus trabalhos em inglês, entre outros.

Na seção a seguir, discorro sobre as diferenças entre IFA e Inglês Geral apontadas na literatura e me posiciono acerca desse debate nessas áreas de ensino de língua inglesa.

---

<sup>13</sup> “(...) recognized as an auxiliary language, benefitting some students who may need to read cutting edge studies found only in English, as in many South American countries.”

## 2.2 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS E INGLÊS GERAL (IG)

Haveria alguma diferença entre IFA e Inglês Geral (IG)? Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 53) “em teoria nada, na prática, muito.”<sup>14</sup> Ambas as áreas estão inscritas dentro do Ensino de Língua Inglesa, porém autores sugerem que há diferenças entre ensinar inglês com objetivos mais gerais e Inglês para Fins Específicos (IFE)<sup>15</sup>, dentro do qual está o ensino de IFA. O quadro a seguir sintetiza os argumentos dos autores acerca das diferenças entre IFA/IFE e IG.

Quadro 3 – Diferenças entre IFA/IFE e IG

<b>Hutchinson e Waters (1987):</b> No IG há a existência da necessidade de uso do inglês, porém sem um objetivo em vista; já no IFA/IFE há também a consciência dessa necessidade para um propósito específico.
<b>Hamp-Lyons (2001):</b> O IG parte da língua e tende a utilizar gêneros conversacionais e sociais da linguagem, enquanto o IFA parte do aprendiz e da situação de uso da linguagem com base em gêneros formais e acadêmicos.
<b>Hyland (2016):</b> A diferença está em usos específicos e com propósitos.
<b>Flowerdew (2013):</b> A diferença está no foco nas necessidades e nas experiências dos aprendizes, fazendo com que as tarefas de aula estejam voltadas para o uso.
<b>Donesch (2012):</b> Uma das diferenças está nos alunos de IFA/IFE, que já são adultos, possuem algum conhecimento de suas áreas e têm propósitos para a sua aprendizagem. A outra é que o conteúdo das aulas de inglês está relacionado com situações presentes e futuras dos estudantes, ao contrário do IG, que geralmente objetiva situações futuras de uso da linguagem.

Fonte: A autora (2017).

Como pode ser visto no Quadro 3, o IG tem um escopo mais abrangente de situações de uso da linguagem. Enquanto isso, o IFA/IFE está bastante ligado a propósitos específicos trazidos pelos estudantes.

Ao passar de um contexto de ensino de IG para um de IFA, Krzanowski (2001) alega que os professores passam por um “fator de choque”. Alguns deles são a baixa proficiência dos alunos e o longo tempo empregado na tentativa de preparar boas aulas. Somando-se a esses fatores, Alsolami (2014, p. 16-17) indica que uma das maiores dificuldades para um professor de IG se tornar professor de IF é a falta de materiais publicados, visto que os professores de IG, principalmente de cursos livres, já estão acostumados a trabalhar com livros didáticos e o fato de ter que elaborar um plano de curso do princípio, com conteúdos e

<sup>14</sup> “in theory nothing, in practice a great deal”

<sup>15</sup> *English for Specific Purposes* (ESP).

objetivos de aprendizagem definidos, torna-se uma tarefa bastante árdua. Hutchinson e Waters (1987, p. 157) adicionam que “a grande maioria dos professores de IFE não foi formada como tal.”<sup>16</sup> Já Belcher (2004, p. 166) ressalta que a pedagogia do IFE pode exigir muito dos professores, pois eles precisam descobrir quais são as necessidades dos aprendizes e procurar ou elaborar materiais que vão ao encontro disso; ainda, devem dar conta de uma área do conhecimento que talvez seja totalmente desconhecida para eles e, por fim, devem priorizar as aprendizagens que aqueles alunos consideram significativas para seus contextos em detrimento do que um empregador ou uma agência de fomento, por exemplo, queira impor.

Dudley-Evans e St John (1998, p. 13) sugerem cinco papéis possíveis para um professor de IFE. O primeiro é o papel de “professor”, ou seja, aquele que auxilia os alunos a aprender. O segundo é de “colaborador”, em que o professor de IFE precisa estar em colaboração com especialistas da área, pois os últimos têm um maior conhecimento específico. O terceiro papel é de “elaborador de cursos e de materiais”, visto que os professores de IFE precisam criar materiais com as especificidades dos alunos e de suas áreas de atuação. Em seguida, o quarto papel é o de “pesquisador”, pois o professor precisará conhecer a área em questão. Por fim, o quinto e último papel é o de “avaliador”, em que o professor conduz uma avaliação contínua tanto do progresso dos alunos como da eficácia do curso. Para os autores, apenas o primeiro é considerado o mesmo entre quem ensina IFE e IG.

Entretanto, cabe ressaltar que os textos que sugerem declaradamente uma distinção entre IFA/IFE e IG em relação às tarefas que os docentes devem se encarregar foram publicados há vinte anos ou mais e, desde lá, produções brasileiras mais recentes, como os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), indicam que também é responsabilidade de professores de IG exercer papéis de pesquisadores, avaliadores, elaboradores de cursos e materiais e de colaboradores (tendo em vista propostas interdisciplinares). Por isso, é preciso observar os diferentes contextos onde o professor de inglês está inserido. Caso ele esteja trabalhando em um curso livre, talvez ele não tenha de fato a possibilidade de colaboração com pessoas de outras áreas, não elabore materiais, não seja encorajado a pesquisar e nem tenha o poder para ser o avaliador do curso que oferece. É necessário que asserções acerca dos papéis dos professores sejam analisadas com bom senso e com atenção ao cenário em questão. Como apresentei na Introdução deste trabalho, não vejo diferenças inerentes entre ensinar inglês acadêmico e inglês para qualquer

---

<sup>16</sup> “(...) the great majority of ESP teachers have not been trained as such.”

outro propósito (geral, para fins profissionais), mas parece ser necessário que o professor saiba circular pelos usos, neste caso, da linguagem acadêmica.

Na subseção seguinte, discuto sobre dois ramos existentes dentro do ensino de inglês acadêmico e seus entendimentos acerca do que seria adequado no ensino de IFA.

### 2.3 INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS GERAIS (IFAG) E ESPECÍFICOS (IFAE)

Há duas ênfases distintas no ensino de IFA: Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (IFAG)<sup>17</sup> e Inglês para Fins Acadêmicos Específicos (IFAE)<sup>18</sup>. Essa distinção é relevante para se pensar o que é mais coerente com o contexto do Programa IsF ao oferecer cursos de inglês acadêmico.

O IFAG enfatiza habilidades acadêmicas comuns para todas as disciplinas (CARKIN, 2005, p. 85), como assistir palestras, participar de seminários, realizar atividades práticas, ler livros didáticos e artigos, escrever ensaios e relatórios (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 41). O IFAE “integra o trabalho com as habilidades do IFAG com auxílio para os estudantes realizarem tarefas reais das suas disciplinas” (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 41)<sup>19</sup> e geralmente envolve alguma cooperação com o departamento da disciplina em foco. Thompson (2006, não p.) oferece um exemplo para cada ênfase: um curso de verão numa universidade do Reino Unido em que há alunos de diferentes cursos na mesma turma é um exemplo de IFAG; já um curso que possui demandas específicas, que ocorre dentro de um departamento e há colaboração entre o professor de língua e um especialista na área, é considerado um exemplo de IFAE.

Há razões para a escolha de uma abordagem geral. Em primeiro lugar, de acordo com Spack (1988), os professores de IFA não teriam a expertise e a confiança para ensinar convenções específicas das disciplinas e, portanto, deveriam focar em princípios gerais de investigação e retórica. Segundo, ensinar IFA para níveis baixos de proficiência seria muito difícil e, assim, os alunos precisariam aprender conteúdos mais gerais da língua antes de estudar as complexidades do discurso acadêmico. Terceiro, relegar o ensino de IFA a disciplinas específicas é dar um status baixo para o seu papel (*posição de mordomo*)<sup>20</sup> por simplesmente dar apoio aos departamentos em vez de desenvolver os seus próprios conhecimentos e habilidades. Quarto, existiriam formas e habilidades genéricas transferíveis

<sup>17</sup> *English for General Academic Purposes* (EGAP).

<sup>18</sup> *English for Specific Academic Purposes* (ESAP).

<sup>19</sup> “[ESAP] integrates the skills work of EGAP with help for students in their actual subject tasks.”

<sup>20</sup> Em inglês, “butler’s stance”, termo proposto por Raimes (1991).

entre contextos e propósitos, como as habilidades de *skimming* e *scanning*<sup>21</sup> e aquelas apontadas por Dudley-Evans e St John (1998) no início desta subseção.

Ter conhecimento sobre os gêneros acadêmicos mais utilizados dentro de áreas específicas é relevante para um professor de IFA, sendo algo que pode dificultar o planejamento de aulas caso haja alunos de cursos diferentes na mesma turma. Sharpling (2002, p. 87-88) exemplifica esse cenário ao dizer que estudos de caso e relatórios são mais comuns em cursos de Administração e Negócios, enquanto em cursos de Direito é necessário apresentar trabalhos em vários formatos. Nesses casos, ele aponta que professores inexperientes podem se esconder atrás de uma abordagem mais geral que “tende a reduzir o discurso acadêmico em banalidades como evitar a primeira pessoa e recomendar o uso da voz passiva em todos os casos.”<sup>22</sup> Desse modo, Hyland (2016, p. 19) sugere que os professores de inglês acadêmico deveriam trabalhar com as necessidades específicas dos seus estudantes, pois argumenta que os professores de conteúdo, ou seja, das áreas de conhecimento e das disciplinas dos alunos dentro da universidade, talvez não tenham nem o conhecimento nem a vontade de focalizar em processos de letramento em sala de aula. Ainda, ele indica que os professores de conteúdo estariam mais focados no produto esperado ao final da disciplina do que no processo para realizá-lo, além de acreditarem que as convenções do discurso acadêmico são evidentes por si próprias – a chamada prática do mistério (LILLIS, 1999), em que o professor não explicita aos alunos as convenções dos gêneros acadêmicos exigidos, assumindo que os aprendizes já as conhecem.

Outro ponto discutido é que os estudantes não necessariamente aprendem melhor ao estudar características gerais da língua antes daquelas mais especializadas, tendo em vista que os alunos aprendem os aspectos da língua conforme precisam deles (ELLIS, 1994<sup>23</sup> apud HYLAND, 2016). Nesse sentido, não seria necessário ter uma base de inglês para então aprender a linguagem utilizada em uma área específica. Por fim, estabelecer um “núcleo comum” (*common core*) de elementos linguísticos é problemático porque ele pode ter uma gama ampla de significados dependendo do seu contexto de uso. Isso quer dizer que uma palavra altamente frequente em uma lista de vocabulário acadêmico pode ter pouco ou nenhum uso em certa disciplina, além de seu uso poder ser diferente daquele geral.

---

<sup>21</sup> O termo *skimming* refere-se a ler o texto rapidamente para detectar o seu assunto geral. *Scanning* refere-se a passar os olhos pelo texto em busca de uma informação específica.

<sup>22</sup> “(...) tends to reduce academic discourse to banalities such as avoidance of the first person and recommending using the passive voice at all times.”

<sup>23</sup> ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

Para turmas com alunos de IFA de cursos heterogêneos, como é o caso do IsF, Hyland (2016, p. 24) propõe que sejam trabalhadas habilidades de análise retórica dos textos de suas disciplinas. A conscientização retórica (*rethorical consciousness-raising*) enfatiza um entendimento exploratório e baseado em pesquisas dos textos, geralmente através de pequenas análises dos gêneros que os estudantes precisam escrever. A tarefa dos professores é “oferecer aos aprendizes conceitos analíticos e ferramentas para analisar, comparar e manipular amostras representativas do discurso a fim de que experimentem por si mesmos o efeito que as escolhas gramaticais têm na criação de significados.”<sup>24</sup> (HYLAND, 2016, p. 24).

Na seção subsequente, discuto a formação docente para o ensino de IFA, apresentando as escassas pesquisas publicadas, um panorama de como acontece essa formação no Reino Unido e no Brasil (com informações sobre os currículos dos cursos de Letras nas universidades participantes do Programa IsF) e uma análise do Quadro de Competências para Professores de IFA proposto pelo BALEAP (2008).

#### 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IFA

Depois de observarmos algumas características do ensino de IFA, é importante discutir o que já foi publicado acerca da formação de professores para esse fim específico. Fischer e Dionísio (2011) e Ding e Champion (2016) verificaram que existem muitos programas com vistas à preparação dos estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico, mas pouco se discute a respeito da formação dos professores para promover esses letramentos acadêmicos em língua adicional, estando a discussão ausente dos principais periódicos da área, como o *Journal of English for Academic Purposes* (JEAP) e o *English for Specific Purposes*. A partir dessa constatação, realizei uma breve análise dos mesmos periódicos a fim de procurar, com base no título e no resumo dos trabalhos publicados entre 2012 e 2016, artigos que estivessem relacionados à formação de professores para o ensino de IFA/IFE no Portal de Periódicos da CAPES<sup>25</sup>. Nos 20 números da revista JEAP, totalizando 165 publicados<sup>26</sup>, apenas dois artigos estavam relacionados a professores, mas não especificamente sobre sua formação. O primeiro relacionava-se à percepção sobre relações de poder em um contexto acadêmico (KHANY; TARLANI-

<sup>24</sup> “(...) provide learners with the analytical concepts and tools to analyze, compare, and manipulate representative samples of discourse to experience for themselves the effect that grammatical choices have on creating meanings.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez45.periodicos.capes.gov.br/index.php>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

<sup>26</sup> Não foram contabilizados os editoriais e as resenhas de livros de ambas as revistas.

ALIABADI, 2016) e o segundo a crenças sobre ensinar IFA para níveis iniciantes (ALEXANDER, 2012). Já em *English for Specific Purposes*, nos 20 números do periódico, totalizando 131 artigos publicados, nenhum tratava da formação de professores. Esses dados sugerem que estudos sobre formação de professores para o ensino de IFA/IFE são praticamente inexistentes.

Esses resultados estão em consonância com aqueles encontrados por Hewings (2002<sup>27</sup> apud MASTER, 2005, p. 100) e Bastkurmen (2014). O primeiro conduziu uma análise a respeito dos tópicos tratados nos artigos da revista *English for Specific Purposes* entre 1980 e 2001 e encontrou apenas três artigos com foco em formação de professores, enquanto que 49 trabalhos analisaram discurso/texto, 10 descreveram programas e nove analisaram necessidades. A segunda (BASTKURMEN, 2014, p. 20) também realizou um empreendimento parecido, procurando no mesmo periódico as palavras “*teacher*” e “*teachers*” e a busca resultou em um número limitado de artigos que continham uma dessas palavras no título, porém eles não tratavam centralmente de formação de professores. Em resumo, praticamente não foram encontradas publicações sobre a formação docente para ensinar IFA/IFE.

Na subseção a seguir, apresento como acontece a formação de professores e o ensino de IFA/IFE em diferentes contextos.

#### 2.4.1 Diferentes contextos de ensino e formação de professores de IFA

O Reino Unido se sobressai nas publicações, oferecimento de cursos e desenvolvimento de professores de inglês acadêmico, o que gera muitas vezes uma *perspectiva centrada no Reino Unido*<sup>28</sup> (DING, 2015, não p.): “[t]odos os cursos e quadros de desenvolvimento para profissionais emanam do Reino Unido e a perspectiva do Reino Unido parece dominar os discursos sobre educação e desenvolvimento.”<sup>29</sup> De acordo com Sharpling (2002, p. 85), é esperado que um professor de IFA tenha alguma das seguintes qualificações: mestrado em Linguística Aplicada ou Ensino de Língua Inglesa; certificado de pós-graduação em Educação; diploma de pós-graduação em Ensino de Inglês como Língua Estrangeira ou um Bacharelado em Educação de quatro anos com status de professor qualificado em ensino

<sup>27</sup> HEWINGS, Martin. A history of ESP through English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World*, v. 3, não p., 2002.

<sup>28</sup> *Uk-centric perspective*.

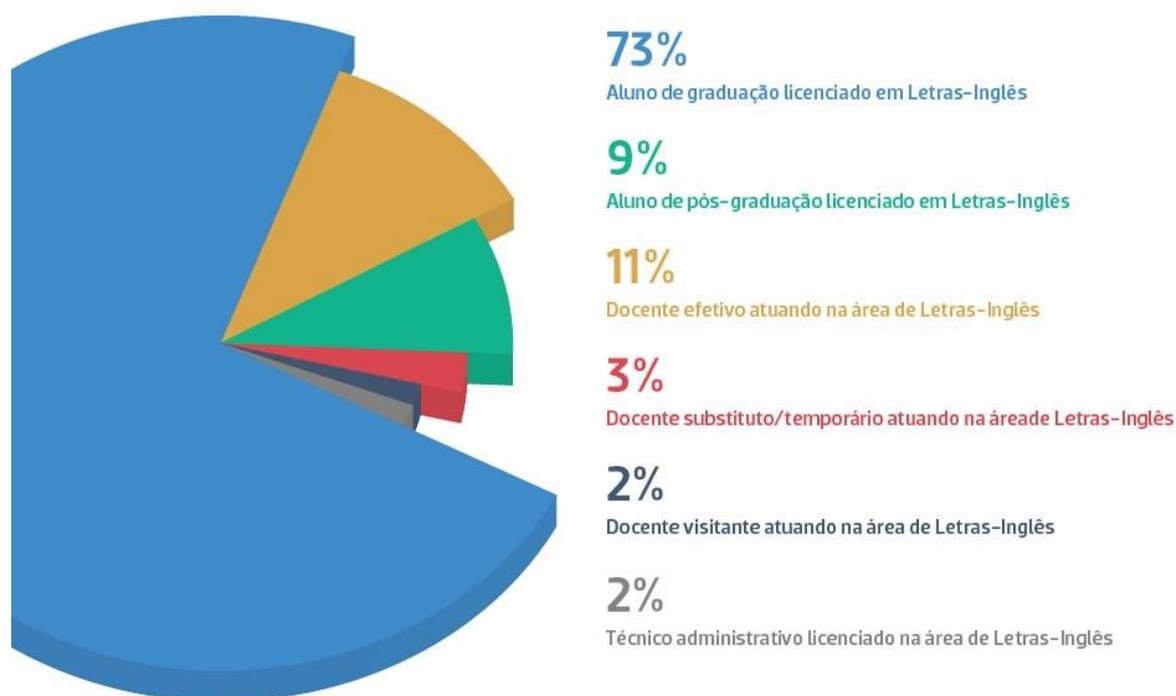
<sup>29</sup> “Courses and development frameworks for practitioners all emanated from the UK and the UK perspective appears to dominate discourse on education and development.”

de línguas<sup>30</sup>. Ainda, segundo Ding e Campion (2016, p. 550), os professores de IFA vêm geralmente de uma experiência em Inglês como Língua Estrangeira e possuem qualificações gerais de treinamento em língua inglesa, como o *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (CELTA) ou o *Trinity Certificate in TESOL*<sup>31</sup>; diplomas como o *Cambridge DELTA* ou o *Trinity Diploma in TESOL*; e a maioria também possui mestrado em TESOL, ELT<sup>32</sup> ou Linguística Aplicada. Entretanto, são poucos os cursos de formação de professores e de mestrados específicos na área de IFA.<sup>33</sup>

Por outro lado, no contexto do Programa IsF, a situação é bastante diferente. A figura 1 apresenta o perfil dos professores-bolsistas do IsF.

Figura 1 – Perfil dos professores-bolsistas do IsF - Inglês

Perfil de professores de cursos presenciais IsF-Inglês\*



\*Dados atualizados em maio de 2017  
Os professores de cursos presenciais do IsF-Inglês são alunos de graduação nas IES

Fonte: Site do IsF<sup>34</sup>

<sup>30</sup> “These qualifications are the MA in Applied Linguistics or ELT, a PGCE (Postgraduate Certificate in Education) with TEFL/TEFL specialisation; a Postgraduate Diploma in TEFL or a 4 year B.Ed (Bachelor of Education) with QTS (Qualified Teacher Status) in language teaching.”

<sup>31</sup> *Teaching English to Speakers of Other Languages* (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas).

<sup>32</sup> *English Language Teaching* (Ensino de Língua Inglesa).

<sup>33</sup> Para mais informações a respeito de quais universidades oferecem cursos relacionados a IFA, consultar Ding e Campion (2016, p. 550-551).

<sup>34</sup> Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>. Acesso em: 24 ago. 2017.

A maior parte dos professores (73%) ainda está cursando a graduação em Letras – Inglês. Assim, muitos ainda não tiveram a oportunidade de participar de atividades acadêmicas para além da sala de aula (como, por exemplo, fazer parte de grupos de pesquisa, enviar resumos para congressos, escrever artigos, etc). Portanto, vê-se um perfil contrastante entre professores de IFA numa universidade britânica e numa universidade brasileira. No primeiro, eles já possuem o curso de graduação completo e a maioria também possui especialização ou mestrado na área de ensino de inglês. No segundo, praticamente  $\frac{3}{4}$  são ainda estudantes de graduação, nem sempre possuindo experiência docente prévia.

Em questionário conduzido em 1997 para os membros do *British Association for Lecturer in English for Academic Purposes* (BALEAP), 85% dos respondentes sugeriram a inclusão de inglês acadêmico nos cursos de graduação ou mestrado em Ensino de Língua Inglesa (SHARPLING, 2002, p. 89). Os tópicos mais escolhidos entre os participantes foram: métodos de ensino para a leitura, escrita e habilidades de estudos acadêmicas; pesquisa de materiais didáticos de IFA e; uma iniciação nas convenções e expectativas acadêmicas nas universidades do Reino Unido.

Em relação ao contexto brasileiro, Cristóvão e Beato-Canato (2016, p. 59-60) realizaram uma busca no Portal de Periódicos da CAPES para encontrar trabalhos que tratassem da formação de professores de língua para fins específicos no Brasil, porém nenhuma publicação foi encontrada. As autoras também procuraram nos currículos de IES do Paraná e encontraram apenas duas disciplinas no curso de Licenciatura em Letras –Inglês que apontavam conteúdos acerca da abordagem instrumental. Uma das exceções foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que oferece a disciplina “Metodologia de Ensino do Francês com Objetivos Específicos”.

A fim de ampliar os resultados da busca de Cristóvão e Beato-Canato, investiguei os currículos que estavam disponíveis na internet das universidades que foram (re)credenciadas como NucLi IsF em 2017. O quadro a seguir resume os resultados da busca, na qual os termos “específico” e “acadêmico” deveriam constar no título da disciplina. O quadro que inclui os resultados das universidades que não oferecem disciplinas de IFA/IFE se encontra no Apêndice A. Ressalta-se aqui que, embora elas não usem explicitamente esses termos nos títulos das disciplinas, não quer dizer que não haja trabalho com o ensino de IFA/IFE, porém apenas que não há uma específica para o estudo dessas áreas.

Quadro 4 – Oferta de disciplinas de IFA/IFE nas IES cadastradas no Programa IsF<sup>35</sup>

IES	Título	Pré-Requisitos	Tipo	Carga Horária
UFAC	Ensino da Língua Inglesa (LI) para Fins Específicos	Não consta	Eletiva	45 horas
UFBA	Ensino da LI para Fins Específicos	Não consta	Não consta	68 horas
	Leitura de textos acadêmicos em LI	Não consta	Não consta	68 horas
UFES	LI: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	Não possui pré-requisito	Obrigatória	60 horas
	Projeto de Ensino em LI: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	Não possui pré-requisito	Obrigatória	15 horas
UFGD	Tópicos de Inglês para Fins Específicos	Não consta	Eletiva	36 horas
UFJF	Tópicos de LI III – Inglês para fins específicos	Leitura e Produção Escrita II	Não consta	30 horas
UFRN	Inglês para Fins Acadêmicos I	Não consta	Eletiva	60 horas
	Inglês para Fins Acadêmicos II	Não consta	Eletiva	60 horas
UFSC	Inglês VII: Produção Textual Acadêmica	Compreensão e Produção Escrita em LI	Obrigatória	36 horas
UFSJ	Língua estrangeira para fins específicos: inglês acadêmico.	Não possui pré-requisito	Eletiva.	72 horas
	Estágio Curricular Supervisionado em Inglês - Módulo: Escrita Acadêmica em língua inglesa: online	Não possui pré-requisito	Obrigatória	30 horas
	ELE: LI: Interação no Contexto Acadêmico	Não consta.	Eletiva	60 horas
UFU	Gêneros Acadêmicos em Inglês	Não possui pré-requisito	Não consta	72 horas
	Metodologia de Ensino de Inglês para fins Específicos	Didática Geral; Política e Gestão da Educação; Psicologia da Educação; LI: Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral; LI: Habilidades integradas com ênfase na leitura; LI: Habilidades integradas com ênfase na produção oral; LI: Habilidades integradas com ênfase na escrita.	Obrigatória	60 horas
	Estágio Supervisionado de Inglês Para Fins Específicos	Metodologia de Ensino de Inglês para fins Específicos	Obrigatória	75 horas
	LI: Leitura para fins acadêmicos	Não possui pré-requisito	Eletiva	60 horas

Fonte: A autora (2017).

<sup>35</sup> Os endereços eletrônicos de onde foram retiradas as informações presentes neste quadro e no Apêndice A estão no Apêndice B.

Com base nas informações do Quadro 4, observa-se que, das 58 universidades cadastradas no Programa IsF em junho de 2017, apenas nove oferecem disciplinas relacionadas a inglês acadêmico/inglês específico (UFAC, UFBA, UFES, UFGD, UFJF, UFRN, UFSC, UFSJ e UFU). São 17 disciplinas: quatro com pré-requisitos para serem cursadas e as outras 13 sem pré-requisitos ou sem informações; seis são eletivas, seis são obrigatórias e as outras cinco não apresentam esse detalhamento; a carga horária média é de 52 horas semestrais e a moda<sup>36</sup> é de 60 horas semestrais. O Apêndice C detalha os objetivos do curso e o conteúdo programático proposto pelas 17 disciplinas ofertadas nas nove universidades.

A temática mais tratada é em relação à leitura (ver Apêndice C). Somente em duas universidades (UFBA e UFU) há disciplinas mais voltadas para a prática de ensino de IFA/IFE. Assim, é possível afirmar que há pouca oferta de disciplinas que tratem do ensino e aprendizagem de IFA/IFE nas universidades cadastradas no Programa IsF conforme as suas ementas e, assim, parece ser necessário que fique ao encargo da formação pedagógica proporcionada pelos NuLi o desenvolvimento profissional dos professores-bolsistas nessa área específica da língua inglesa. Apesar de essas informações apresentarem um panorama de como acontece a oferta de cursos relacionados a IFA e IFE nas universidades que participam do IsF, elas revelam apenas o que está disposto por escrito nas ementas disponíveis na internet; logo, não é possível afirmar que a formação docente com foco em IFA/IFE esteja presente ou não na discussão e no estudo dentro de outras disciplinas do curso de Letras.

Na subseção a seguir, descrevo o Quadro de Competências para Professores de IFA, proposto pelo BALEAP (2008), analiso sua pertinência em relação ao contexto do Programa IsF e apresento possibilidades de uma formação docente para inglês acadêmico a partir de uma visão crítica.

#### 2.4.2 Competências e Formação para Professores de IFA

O Quadro de Competências para Professores de Inglês para Fins Acadêmicos<sup>37</sup> foi desenvolvido pelo BALEAP em 2008 e teve como objetivo desenvolver um núcleo comum de competências para que professores iniciantes e formadores de professores entendessem o papel e as metas do profissional de IFA. O BALEAP, organização intitulada até 2010 de

---

<sup>36</sup> A moda é o valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados. Aqui, portanto, a carga horária mais frequente é de 60 horas semanais.

<sup>37</sup> *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes.*

*British Association of Lecturers in English for Academic Purposes*<sup>38</sup>, busca ser “o fórum global para os profissionais de IFA”<sup>39</sup> e organiza encontros e conferências internacionais, oferece certificação para centros de ensino de IFA e “dá suporte ao desenvolvimento profissional daqueles envolvidos na aprendizagem, no ensino, no estudo e na pesquisa em Inglês para Fins Acadêmicos.”<sup>40</sup>

Para a criação do Quadro, professores de IFA foram consultados através de um questionário entre abril de 2005 e janeiro de 2006 e os resultados foram discutidos na conferência do BALEAP em 2007. O Quadro é dividido em quatro áreas, que são subdivididas em 11. Nele, competência é entendida como “as habilidades técnicas e as capacidades profissionais que um professor precisa trazer para uma posição a fim de cumprir suas funções completamente.”<sup>41</sup> (AITKEN, 1998 apud BALEAP, 2008, p. 2)<sup>42</sup>. A seguir, trago uma síntese de cada afirmação e apresento considerações a respeito da sua adequação ao Programa IsF.

A primeira área é a **prática acadêmica** (*academic practice*), subdividida em quatro. Em *contextos acadêmicos* (*academic contexts*), espera-se que o professor tenha “um conhecimento razoável das políticas, práticas, valores e convenções organizacionais, educacionais e comunicativas das universidades”<sup>43</sup> (BALEAP, p. 4), ou seja, que entenda as normas da universidade e dos seus procedimentos éticos e consiga transitar pelas diferentes áreas. Em *diferenças disciplinares* (*disciplinary differences*), presume-se que o professor de IFA as reconheça e as explore, além de entender como essas diferenças influenciam no modo como o conhecimento é divulgado, o que significa dar oportunidades para que os alunos consigam percebê-las a partir de especialistas de suas áreas. Em *discurso acadêmico* (*academic discourse*), supõe-se que “[u]m professor de IFA terá um alto nível de conhecimento de linguagem sistêmica, incluindo o conhecimento de análise do discurso”<sup>44</sup> (BALEAP, 2008, p. 5), isto é, consiga ler textos que não sejam de sua área e saibam usá-los em suas aulas com base em teorias do texto e do discurso. O último item da primeira área é

<sup>38</sup> Associação Britânica de Professores em Inglês para Fins Acadêmicos.

<sup>39</sup> Como consta na entrada da sua página na internet: “BALEAP – The global forum for EAP professionals”. Disponível em: <<https://www.baleap.org/>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

<sup>40</sup> “BALEAP supports the professional development of those involved in learning, teaching, scholarship and research in English for Academic Purposes (EAP).” Disponível em: <<https://www.baleap.org/about-baleap/about-us>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

<sup>41</sup> “Competency is here understood as ‘the technical skills and professional capabilities that a teacher needs to bring to a position in order to fulfill its functions completely’ (Aitken, 1998).”

<sup>42</sup> AITKEN, J. *The Capable Teacher*, n. 2, Summer 1998.

<sup>43</sup> “An EAP teacher will have a reasonable knowledge of the organizational, educational and communicative policies, practices, values and conventions of universities.”

<sup>44</sup> “An EAP teacher will have a high level of systemic language knowledge including knowledge of discourse analysis.”

*aprendizagem, desenvolvimento e autonomia pessoal (personal learning, development and autonomy)*, em que o profissional de IFA “reconhecerá a importância de aplicar à sua própria prática os padrões esperados dos estudantes e de outros docentes.”<sup>45</sup> (BALEAP, 2008, p. 5). Dessa forma, continuará sua formação docente, buscará estar a par das pesquisas sobre o ensino e pesquisa em IFA e também utilizará uma terminologia profissional considerada adequada (no Quadro, referindo-se a “escrever e falar de forma clara, coerente e apropriada.”<sup>46</sup>).

No IsF, como a maior parte dos professores ainda está cursando a graduação, eles talvez não estejam tão familiarizados com o funcionamento das universidades e das idiossincrasias de cada área. Pelo fato de as turmas serem compostas por alunos de diferentes áreas do saber, os professores poderão colocar na mão dos alunos a tarefa de trazer para a aula textos e práticas relevantes de suas áreas de estudos, pois dificilmente conseguirão se apropriar de todos os discursos das diversas comunidades.

A segunda área do Quadro de Competências está centrada nos **estudantes de IFA** (*EAP students*) e está subdividida em três. Em relação às *necessidades do estudante (student needs)*, é dever do professor de IFA equacionar o que o aluno já sabe e o que ele precisará saber para poder participar das práticas acadêmicas que almeja. Já em *pensamento crítico do estudante (student critical thinking)*, é papel do professor propiciar tarefas em aula que oportunizem o desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos. Finalmente, a última subdivisão é *autonomia do estudante (student autonomy)*, na qual se espera que o professor encoraje a autonomia dos aprendizes a partir da proposta de trabalhos (efetivamente) em grupo ou individuais. Certamente, é papel do professor de IFA ampliar o leque de possibilidades de participação social dos alunos, mas a tarefa caberia também a todos os professores que participam do percurso acadêmico desses estudantes. Afinal, um curso de inglês acadêmico, como no caso do IsF, não surge sozinho na caminhada do estudante.

A terceira área presente no Quadro é de competências relacionadas ao *desenvolvimento de currículo (curriculum development)*, englobando duas subdivisões. Em primeiro lugar, há o *currículo e o desenvolvimento de programa (syllabus and programme development)*, em que caberá ao professor entender os tipos de currículo existentes e ser capaz de transformá-los em programas de ensino “que atenda[m] às necessidades dos alunos no

---

<sup>45</sup> “(...) will recognize the importance of applying to his or her own practice the standards expected of students and other academic staff.”

<sup>46</sup> “write and speak clearly, coherently and appropriately” (BALEAP, 2008, p. 5).

contexto acadêmico dentro do qual o curso de IFA está localizado”<sup>47</sup> (BALEAP, 2008, p. 7), implicando a escolha e elaboração de materiais didáticos que estejam de acordo com os objetivos traçados no programa. Em segundo lugar, há o *processamento de texto e produção de texto (text processing and text production)*, salientando a tarefa do professor de basear suas aulas em textos orais ou escritos e de desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos com os seus alunos. Nesse sentido, no ISF, a partir de uma ementa existente, os professores-bolsistas desenham o seu programa de ensino com base na análise de necessidades dos alunos e nas situações de uso do inglês no meio acadêmico em que o NucLi está.

A quarta e última área do Quadro de Competências é a **implementação do programa (programme implementation)**, que se subdivide em duas. Em *práticas de ensino (teaching practices)*, a ideia é que um professor de IFA conheça “os métodos, práticas e técnicas de ensino comunicativo de línguas”<sup>48</sup> (BALEAP, 2008, p. 8) e consiga utilizá-los no contexto universitário, integrando o ensino de língua e o ensino de habilidades de estudos e distinguindo o ensino de conteúdo das áreas, o conhecimento procedimental e o conhecimento de língua. Em *práticas de avaliação (assessment practices)*, o professor deve ter a capacidade de avaliar tarefas, tanto de língua quanto de habilidades acadêmicas, usando uma avaliação formativa e somativa<sup>49</sup>, selecionando o que é apropriado para os estudantes em questão, utilizando critérios de correção consistentes e justos, oferecendo *feedback* e usando os resultados da(s) avaliação(ões) como base para as aulas. Como Vial, Baumvol e Sarmiento (2016, p. 475) apontam, tendo em vista que o IsF é um local propício para aprender a ensinar, um dos componentes relevantes para a formação desses professores-bolsistas é a discussão de como avaliar levando em conta a participação dos estudantes em contextos reais de uso da linguagem dentro da universidade; assim, qualificar as práticas de ensino e as práticas de avaliação dizem respeito ao Programa.

Ajustando as lentes para o contexto do IsF a partir da discussão do Quadro de Competências, Reis e Santos (2016, p. 179) sugerem que, nas formações, é preciso trabalhar a organização e as práticas das universidades, além dos entendimentos sobre “valores e ‘convenções’, ou modos de ser e fazer praticados em universidades estrangeiras.” Outro

---

<sup>47</sup> “An EAP teacher will understand the main types of language syllabus and will be able to transform a syllabus into a programme that addresses students’ needs in the academic context within which the EAP course is located.”

<sup>48</sup> “(...) the methods, practices and techniques of communicative language teaching (...)”

<sup>49</sup> A avaliação formativa ocorre continuamente, de modo a verificar se o estudante está alcançando os objetivos de aprendizagem propostos e, caso não esteja, possa indicar caminhos para que isso aconteça. A avaliação somativa classifica os estudantes conforme o seu desempenho ao final de um curso.

apontamento é que o professor-bolsista do IsF precisa trabalhar com áreas de conhecimento que não sejam as suas e envolver-se com o que é discutido, uma vez que seus alunos vêm de cursos variados. O último aspecto é que

(...) pode caber ao professor conhecer as diferentes audiências das diferentes comunidades discursivas, chamar a atenção dos estudantes para as características discursivas dos textos produzidos em cada contexto disciplinar, ou mesmo guiar os alunos a investigarem os gêneros discursivos que os compõem e assinalar como membros experientes dessas comunidades criam, organizam e expressam conhecimento. (REIS; SANTOS, 2016, p. 180-181).

Conforme Ding e Campion (2016, p. 551), ainda que não haja um número expressivo de publicações sobre como os professores aprendem a ensinar IFA, existe um conjunto de estudos do Reino Unido que mostram que, entre outros fatores, “um dos maiores desafios é o conhecimento especializado ou específico do contexto, algo que os professores sentem que é necessário”<sup>50</sup>. Um dos estudos (POST, 2010 apud DING; CAMPION, 2016, p. 551)<sup>51</sup> sugere a formação pré-serviço como uma solução; outros (ALEXANDER, 2007; CAMPION, 2012; ELSTED, 2012) afirmam que os professores veem seu desenvolvimento como professores de IFA como um processo a longo prazo e valorizam uma formação continuada. Um comentário recorrente feito pelos participantes é sobre o valor de oportunidades de aprendizagem informal:

[o]s professores destacam atividades como "procurar coisas, ler, fazer perguntas [aos colegas], conversar com outros professores, conversar com especialistas nos assuntos" (CAMPION, 2012, p. 35), "compartilhar ideias com colegas, usar livros de IFA, ler livros ou periódicos e assistir às reuniões" (ALEXANDER, 2007, p. 4)<sup>52</sup> e colaboração com especialistas nas disciplinas (MARTIN, 2014)<sup>53</sup>. Tais comentários são por vezes enquadrados, no entanto, como um tipo de estratégia de enfrentamento diante da falta de rotas de desenvolvimento mais formais (ALEXANDER, 2007; CAMPION, 2012<sup>54</sup>).<sup>55</sup> (DING; CAMPION, 2016, p. 552).

<sup>50</sup> “[O]ne of the greatest challenges involved in transitioning to EAP is developing the specialised or context-specific knowledge.”

<sup>51</sup> POST, D. *The transition from teaching General English to English for academic purposes: An investigation into the challenges encountered by teachers*. Dissertação de Mestrado não-publicada. University of Bath, 2010.

<sup>52</sup> ALEXANDER, O. Groping in the dark or turning on the light: Routes into teaching English for academic purposes. Disponível em: <<http://www.uefap.com/baleap/teap/oai/symposium.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

<sup>53</sup> MARTIN, P. Teachers in transition: The road to EAP. In: BREEN, P. (Ed.). *Cases on teacher identity, diversity and cognition in higher education*. Hershey: IGI Global, 2014, pp. 287–315.

<sup>54</sup> CAMPION, G. *The learning never ends: investigating teachers’ experiences of moving from English for general purposes to English for academic purposes in the UK context*. Disponível em: <<https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/03/Gemma-Campion.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

<sup>55</sup> “Teachers single out activities such as ‘looking things up, reading, asking questions [to colleagues], talking to other teachers, talking to subject specialists’ (Campion, 2012:35), ‘sharing ideas with colleagues, using EAP coursebooks, reading books or journals and attending meetings’ (Alexander, 2007:4) and collaboration with subject specialists (Martin, 2014). Such comments are sometimes framed, however, as a type of coping strategy in the face of a lack of more formal development routes (Alexander, 2007; Campion, 2012).”

Nesta subseção, discute-se a formação de professores de inglês acadêmico a partir da compreensão de como isso acontece no Reino Unido e no Brasil e analisa-se o Quadro de Competências para Professores de IFA, relacionando-o com o contexto do Programa IsF. No próximo capítulo, percorre-se pela metodologia utilizada na realização desta investigação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa. Divido o capítulo em quatro seções. Na primeira, teço algumas considerações acerca da pesquisa interpretativa e etnográfica, assim como sobre a minha jornada para aprender a empreender uma investigação desse tipo. Na segunda seção, busco retratar o cenário da pesquisa, os participantes e o caminho trilhado em campo durante a geração de dados. Os objetivos e as perguntas de pesquisa são trazidos na terceira seção. Finalmente, na última seção, explico os passos que segui para analisar os dados gerados e encontrar as asserções propostas no capítulo 4.

#### 3.1 PESQUISA INTERPRETATIVA E ETNOGRÁFICA: UMA PESQUISADORA EM (FORM)AÇÃO

A pesquisa qualitativa, de acordo com Mason (2002), é fundamentada numa posição filosófica que se preocupa com o modo como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado, produzido ou constituído pelos seus participantes com o objetivo de produzir entendimentos mais completos e contextuais com base em dados ricos, cheios de nuances e detalhados, havendo uma ênfase maior em formas holísticas de análise. Já Erickson (1990) prefere usar o termo *pesquisa interpretativa* para a pesquisa qualitativa ou de base etnográfica por considerá-la mais inclusiva, evitando o antagonismo com a pesquisa quantitativa, uma vez que formas quantitativas de análise podem ser empregadas em certos tipos de pesquisa qualitativa. Além disso, a interpretação é um elemento chave para essa perspectiva, visto que leva em consideração não só a interpretação do pesquisador para as ações das pessoas observadas, mas procura trazer os sentidos, valores e papéis sociais que essas pessoas atribuem a si mesmas e às outras no momento em que as ações ocorrem (REES; MELLO, 2010). O ponto central nesse tipo de pesquisa é o interesse nos sentidos da vida social e a interpretação e descrição realizada pelo pesquisador desses eventos: “[a]s questões chave em tal pesquisa são: ‘O que está acontecendo aqui, especificamente? O que esses acontecimentos significam para as pessoas engajadas neles?’”<sup>56</sup> (ERICKSON, 1990, p. 92). Desse modo, para pesquisar como os professores-bolsistas do Programa estão (ou não) se formando enquanto professores de inglês acadêmico, preciso buscar entender como esses participantes vivenciam e experimentam a formação pedagógica proporcionada pelo seu NucLi.

---

<sup>56</sup> “The key questions in such research are: ‘What is happening here, specifically? What do these happenings mean to the people engaged in them?’”

Juntamente com a pesquisa qualitativa interpretativa, a etnografia também entra para fortalecer essa geração de dados, que procura desenvolver uma descrição rica para que a análise seja possível. A essência da etnografia está na tensão entre o pesquisador tentar entender as perspectivas das pessoas a partir “de dentro” ao mesmo tempo que também as observa e observa a si próprio de forma mais distante (HAMMERSLEY, 2006, p. 11). No que se refere à geração de dados, Hammersley e Atkinson (2007, p. 3) explicam que a etnografia geralmente envolve a participação do pesquisador na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, realizando entrevistas, coletando documentos e artefatos, ou seja, o pesquisador fica envolvido no cotidiano dos participantes e tenta reunir os dados que estiverem disponíveis com o intuito de responder ao tema da pesquisa.

Tendo escolhido então os procedimentos metodológicos para esta investigação, coube-me preparar para entrar, permanecer e sair de campo. No entanto, como me portar em campo? Como fazer anotações sem incomodar (muito) os participantes? Onde posicionar os gravadores? Como tirar fotos sem atrapalhar o andamento das atividades? Como conduzir uma entrevista de forma que o participante se sinta à vontade de compartilhar suas vivências, mas ao mesmo tempo responda àquilo que a pesquisa se propõe? Como organizar a análise dos dados? Como devolver de forma direta algo da pesquisa para os participantes? Podem até parecer muitas perguntas, entretanto foram elas (e várias outras) que me acompanharam nesses dois anos de mestrado enquanto fui me constituindo como pesquisadora.

Em relação à preparação para entrar em campo, passei a participar esporadicamente das reuniões pedagógicas que ocorriam semanalmente entre janeiro e julho de 2016, para que os futuros participantes da pesquisa já me conhecessem quando eu começassem efetivamente a gerar dados para a pesquisa. Durante esse período, levei meu caderno de anotações e fui tomando notas. De início, alguns professores-bolsistas ficaram curiosos, espiavam ou pediam para olhar as notas, o que eu sempre deixava. Por ser ex-professora do Programa e estudante de mestrado, fui convidada pelas coordenadoras em maio de 2016 para ministrar, juntamente com outra professora do NuLi, uma oficina cujo objetivo era familiarizar os professores ao novo livro didático que seria adotado para os cursos de leitura e escrita em contextos acadêmicos, o *Headway Academic Skills*<sup>57</sup>. Nos reunimos, planejamos e conduzimos a oficina. Nesse ponto, os participantes já sabiam que a minha pesquisa começaria logo e já me viam também como “veterana” do Programa.

---

<sup>57</sup> HARRISON, R. *Headway Academic Skills 1 - Reading, Writing, and Study Skills - Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

Quando comecei a gerar dados em agosto de 2016, ainda estava mais ligada à minha identidade de “professora experiente”: participava das atividades, sentava no semicírculo das reuniões, etc. Depois de uma aula de pesquisa interpretativa com o prof. Pedro Garcez (IL/UFRGS), refleti sobre qual era o “chapéu” que eu estava colocando como minha identidade no trabalho de campo. A partir desse dia, no meio do mês de agosto, passei a tentar me distanciar fisicamente do que estava acontecendo, procurando tornar meu “chapéu” de pesquisadora mais saliente. Mesmo assim, acabei participando das rodas e das atividades em alguns momentos ou porque fui chamada pelas coordenadoras, ou porque só havia o participante que ministrava a reunião/aula e mais um professor e pareceu estranho para mim ficar “de fora”. Copland et al. (2015, p. 38) afirmam que “[a] etnografia cria diferentes níveis de participação e todos esses são negociados de forma contínua ao longo do processo de pesquisa.”<sup>58</sup> Esse distanciamento e aproximação foram constantes durante a pesquisa e objeto de diversas indagações da minha parte durante o meu percurso como pesquisadora.

Por fim, a saída de campo aconteceu em dois momentos. No primeiro, após ter realizado três meses de observação participante (agosto, setembro e outubro) e entrevistado os professores (novembro e dezembro), pensei que minha geração de dados havia terminado. Contudo, em janeiro de 2017, a coordenação do IsF decidiu que iria promover um curso de leitura e escrita acadêmica para os professores-bolsistas durante o período de recesso e minha orientadora e eu consideramos que esse curso provavelmente traria dados interessantes para a minha dissertação. Logo, voltei a campo em janeiro de 2017 e permaneci na geração de dados até março do mesmo ano, quando aconteceu minha segunda e final saída de campo. Minha ligação com os participantes e o NucLi, contudo, não acabou por aí: fui convidada para participar da banca de seleção de novos professores-bolsistas em maio e continuei participando de alguns eventos, porém sem relação com a pesquisa. Essa participação não-terminada não é só característica minha como pesquisadora, mas também entre os ex-integrantes do Programa, que continuam a participar de eventos promovidos pelo NucLi, como as reuniões pedagógicas, e convivem com os novos membros nos espaços do Programa dentro da Universidade, como na sala do IsF. Percebo, portanto, que a saída de campo ainda está em construção e, sinceramente, não sei quando ela estará de fato terminada tendo em vista o caráter ambivalente da minha experiência nesse contexto – como ex-professora-bolsista e ex-pesquisadora.

---

<sup>58</sup> “Ethnography creates different levels of participation and these are all negotiated in an ongoing fashion throughout the research process.”

Procurei participar no máximo de atividades em que os professores-bolsistas estivessem envolvidos nas suas rotinas como participantes do Programa: sala do IsF, onde ficavam no intervalo entre aulas; reuniões ministradas pelas coordenadoras; aulas/palestras organizadas pelos ETAs ou pelos professores-bolsistas. Assim, posso descrever e analisar aquilo que consegui vivenciar e aquilo que os participantes relataram acerca da sua formação docente proporcionada pelo Programa durante as entrevistas realizadas individualmente.

Para a construção deste relatório de pesquisa, os seguintes tipos de dados foram utilizados:

- a) anotações durante a observação participante, transformadas posteriormente em diários de campo
- b) registros em áudio e fotográficos
- c) coleta de documentos
- d) entrevistas gravadas em áudio e transcritas posteriormente
- e) vinhetas narrativas

Em relação ao item (a), a observação participante é primordial nesta pesquisa, uma vez que é preciso estar em campo para compreender como acontece a formação docente, participando do cotidiano dos professores-bolsistas, vivenciando com eles a rotina de quem está envolvido no Programa. Para Bernard (2011, p. 258): “a observação participante envolve imergir-se em uma cultura e aprender a remover-se dessa imersão todo o dia para você poder intelectualizar o que você viu e ouviu, colocar isso em perspectiva e escrever sobre isso convincentemente.”<sup>59</sup> Erickson (1990, p. 101) explica que a preocupação central da observação participante interpretativa está na relação entre “as perspectivas de significados dos atores e as circunstâncias ecológicas da ação no qual eles se encontram.”<sup>60</sup> Desse modo, cabe ao pesquisador procurar se aproximar daquilo que os participantes entendem da sua realidade e descrever as ações e os sentidos delas para os participantes no momento em que ocorrem.

Entretanto, as notas de campo são os dados que ajudam o pesquisador a recordar o que foi vivido. De acordo com Copland et al. (2015, p. 38), ao escrever notas de campo, o pesquisador “coloca as coisas no papel sem muita reflexão” (COPLAND; et al., 2015, p. 38), sendo geralmente uma escrita rápida, talvez até mesmo criptografada, que só quem escreveu

---

<sup>59</sup> “Participant observation involves immersing yourself in a culture and learning to remove yourself every day from that immersion so you can intellectualize what you’ve seen and heard, put it into perspective, and write about it convincingly.”

<sup>60</sup> “Interpretative, participant observational fieldwork research, in addition to a central concern with mind and with subjective meaning, is concerned with the relation between meaning-perspectives of actors and the ecological circumstances of action in which they find themselves.”

consegue decifrar em algum momento próximo àquele que foi registrado; ademais, raramente as notas aparecem no relatório final, sendo substituídas por excertos do diário de campo e/ou vinhetas narrativas. Portanto, o diário de campo parte das notas de campo e é normalmente quando o pesquisador coloca em texto escrito aquilo que pareceu relevante para os participantes e para ele mesmo, descrevendo as ações ocorridas e podendo, como nas notas, fazer algum tipo de análise ou comentário daquilo que percebeu durante a observação. É recomendado que o diário seja redigido o mais próximo possível da observação, tendo em vista que a memória se esvai e o pesquisador não quer perder a riqueza de detalhes experienciada.

Os registros em áudio e fotográficos (item b) fizeram parte de toda a pesquisa. Carreguei o gravador, o tablet e o celular<sup>61</sup> comigo para registrar as ações no momento em que elas ocorreram e, assim, auxiliar a memória no momento da escrita dos diários de campo e da análise dos dados.

A coleta de documentos (item c) aconteceu tanto de forma física quanto digital. Os *handouts* entregues nas reuniões semanais, assim como questionários online feitos e respondidos pelos membros do NuLi foram incluídos nessa categoria.

As entrevistas (item d) aconteceram depois da primeira parte da observação participante, em novembro e dezembro de 2016. De acordo com Copland et al. (2015, p. 38), elas tendem a acontecer só depois de realizadas as observações porque é preciso construir primeiro um bom relacionamento e confiança em campo com os participantes. Para Mason (2002), trata-se de um momento de interação face a face em que o pesquisador tem a chance de perguntar o que é crucial para um entendimento mais profundo da questão estudada e que o participante tem a chance de ter sua voz ouvida a partir de seu relato que acontece naquele lugar e naquele momento para aquele entrevistador específico, ou seja, as entrevistas qualitativas podem gerar uma representação mais justa e completa da perspectiva dos entrevistados. Durante uma entrevista, buscaram-se relatos com o uso dos verbos no pretérito perfeito em detrimento de relatos utilizando verbos no pretérito imperfeito, pois no primeiro há um caso e contexto específico (eu *vi* X, nós *fizemos* Y), enquanto no segundo há uma sensação de rotina que não pormenoriza a experiência relatada (eu *via* X, nós *fazíamos* Y) (COPLAND; et al., 2015, p. 32).

Ainda, é necessário que, enquanto pesquisadores, saibamos a influência que podemos ter sobre os discursos dos nossos participantes porque representamos gêneros, raças e classes

---

<sup>61</sup> Gravador Sony ICD-PX333, tablet Samsung Tab E e celular Moto G 1ª geração.

sociais na interação que acontece em certo momento e local. Como ex-professora do Programa IsF, mulher, mestranda, tive acesso a certos discursos e pude conduzir a entrevista de formas distintas daquelas que alguém que não teve contato com o contexto previamente pesquisado teria, por exemplo. Por fim, cabe lembrar que a entrevista é um relato, é um discurso, não é o fato acontecendo em tempo real – e não há problemas nisso, mas não é aconselhado tratar as respostas dos entrevistados como se nós mesmos estivéssemos estado lá e vivido aquilo que eles nos contaram, visto que o intuito não foi verificar as condições de verdade e de coerência com a realidade daquilo que foi dito.

Buscando seguir as orientações dos autores supracitados, as entrevistas desta pesquisa aconteceram entre 09 de novembro e 10 de dezembro de 2016, durante a finalização do primeiro período de observação participante. Dos 15 professores-bolsistas presentes no Programa em novembro, 11 foram escolhidos para a entrevista por estarem desde o início do trabalho de campo<sup>62</sup>. Tomei essa decisão em função de eles terem compartilhado comigo o caminhar da investigação e, além disso, por já terem tido mais oportunidades de oferecer cursos com enfoque acadêmico do que as professoras-bolsistas que iniciaram em outubro. As entrevistas<sup>63</sup> se estruturaram em torno de três temáticas: perfil, formação docente e inglês acadêmico. As informações gerais de cada uma das entrevistas e o roteiro podem ser encontrados nos Apêndices F e G, respectivamente.

Para realizar a transcrição da fala dos participantes, tanto nas entrevistas quanto nas observações, segui os parâmetros propostos por Costa (2013) e Battisti (2016). Algumas das convenções que adotei foram as seguintes:

Quadro 5 – Convenções de transcrição

<b>texto</b>	Nome do participante que detém o turno de fala
( )	Comentários ou observações feitas pela pesquisadora para o melhor entendimento do(a) leitor(a).
(...)	Supressão de trechos dos dados
<i>texto</i>	trechos da fala do(a) participante que estão em outra língua (por exemplo, o participante está conversando em inglês e diz uma palavra em português; portanto, esta estará em itálico).

Fonte: A autora (2017).

<sup>62</sup> Não foi possível marcar entrevista com uma das professoras que estava desde o início da geração de dados em agosto e três professoras entraram no Programa em outubro.

<sup>63</sup> As entrevistas foram conduzidas por mim e transcritas posteriormente. As entrevistas foram registradas em áudio pelo gravador e pelo tablet. Agradecimentos especiais à Marine Matte e Laura Jones pela ajuda na transcrição de algumas entrevistas.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Apresento aqui o cenário da pesquisa, a rotina dos professores-bolsistas e os seus perfis. Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios. Segundo Silva (2007), a escolha de nomes fictícios para os participantes não está ligada somente à ética e à preservação das identidades dos envolvidos, envolvidos, mas faz parte de uma posição que entende que os participantes retratados no relato de pesquisa são personagens construídos a partir da seleção de episódios, falas e atitudes do pesquisador.

#### **a) O NuLi e a rotina dos professores**

O NuLi investigado iniciou suas atividades em 2013, juntamente com o início do Programa IsF em âmbito nacional. Durante o período da investigação (agosto de 2016 a março de 2017), o NuLi contou com três coordenadoras (uma geral e duas pedagógicas), 3 ETAs e variou entre 15 e 11 professores-bolsistas. Essa queda no número de bolsas aconteceu em novembro de 2016, quando o Núcleo Gestor decidiu por desligar aqueles que estariam completando 20 meses no Programa em dezembro uma vez que as aulas seriam suspensas até a conclusão do período de credenciamento.<sup>64</sup> Ainda, o NuLi dispunha de cinco assistentes administrativos, ou “monitores”, como os participantes os chamavam, que cuidavam das tarefas administrativas e de divulgação do Programa.

A observação participante aconteceu majoritariamente em três lugares: o primeiro foi a sala do Programa, localizada no prédio administrativo do curso de Letras. Ela era dividida entre sala dos monitores e sala dos professores: na primeira, havia a porta de entrada na sala, uma janela de comunicação entre os monitores e o público e uma porta que levava à sala dos professores; na segunda, havia dois computadores de mesa, algumas poltronas e cadeiras, armários onde estavam guardados os materiais do Programa, uma estante com livros didáticos, paradidáticos, de literatura, jogos e outros recursos que os professores-bolsistas poderiam utilizar em suas aulas, como CD players, caixas de som, fones de ouvido, etc. A figura a seguir representa um esquema do *layout* das salas.

---

<sup>64</sup> Momento em que ou as universidades se credenciaram/entraram no Programa ou se desvincularam do mesmo.

Figura 2 – *Layout* da sala do IsF

Fonte: A autora (2017).

Presenciei os professores-bolsistas utilizarem a sala do IsF quando estavam no intervalo das suas disciplinas da graduação ou esperavam para ir dar aula. Suas principais atividades dentro da sala eram planejar aulas, estudar, conversar, navegar na internet, almoçar/lanchar ou até mesmo dormir. Não é possível traçar uma rotina comum a todos os professores, pois os horários de aula eram diversos, assim como as demais responsabilidades. No entanto, os intervalos entre as aulas eram um fator comum no cotidiano de grande parte do grupo: das 9h até as 10h30min havia o intervalo da manhã e das 12h às 13h30 havia o intervalo do almoço, entre as aulas da tarde e da manhã; assim como as reuniões/aulas das sextas-feiras à tarde, momento escolhido pelos integrantes do IsF como mais oportuno para os encontros acontecerem, pois há menos disciplinas da graduação nesse dia e turno.

Já as reuniões administrativas e as aulas promovidas pelo NuLi aconteciam nas salas de aula do prédio da Letras ou nos laboratórios (do prédio de aulas e do prédio administrativo). As salas de aula contavam com computadores, projetores e caixas de som; o laboratório do prédio de aulas tinha em torno de 30 computadores com bom funcionamento, acesso a internet e ligados a um projetor, além de ter ar-condicionado; por fim, o laboratório do prédio administrativo tinha um computador ligado a um projetor e em torno de 15 computadores, porém alguns não funcionavam e os outros eram muito lentos e/ou sem acesso à internet.

O quadro a seguir apresenta, de forma breve, os meses em que realizei a geração de dados e o número de horas em campo. O quadro com os turnos e horários das observações em campo encontra-se no Apêndice E.

Quadro 6 – Período de geração de dados

<b>Período de realização</b>	<b>Métodos de geração de dados – Observação participante:</b>	<b>Tempo em campo</b>
<b>Agosto de 2016</b>	Nas reuniões semanais, na sala do IsF, em palestra ministrada por uma das ETAs e pela Presidente Nacional do Programa, nas aulas de preparação para o TOEFL. Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	41 horas de observação em 15 dias de trabalho de campo.
<b>Setembro de 2016</b>	Nas reuniões semanais, na sala do IsF, nas aulas de preparação para o TOEFL. Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	29 horas de observação em 11 dias.
<b>Outubro de 2016</b>	Nas reuniões semanais, na sala do IsF, nas aulas de preparação para o TOEFL. Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	13 horas de observação em 6 dias.
<b>Novembro e Dezembro de 2016</b>	Em duas reuniões em novembro e realização das 11 entrevistas. Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	2 horas de observação e 6 horas e meia de entrevistas em 6 dias.
<b>Janeiro e Fevereiro de 2017</b>	Em uma reunião e nas aulas do curso de leitura e escrita acadêmica (cujo nome fictício é curso Brgt). Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	6 horas de observação em 4 dias.
<b>Março de 2017</b>	Nas aulas do curso de leitura e escrita acadêmica (curso Brgt). Registros fotográficos, em áudio e em diários de campo.	8 horas de observação em 4 dias.

Fonte: A autora (2017).

## **b) Os participantes**

Os nomes fictícios das coordenadoras são: Nicole, coordenadora geral do Programa; Maria Bastos, coordenadora pedagógica; e Maria Weber, também coordenadora pedagógica. As três coordenadoras possuem doutorado e experiência em formação de professores. Três ETAs estavam participando do Programa durante a realização da pesquisa: o James, formado em Ciência Política, que já havia sido ETA nesse NuLi em 2015; a Miley, formada em Relações Internacionais, entrou no NuLi em 2016; e a Jennifer, formada em Ensino de Espanhol, também entrou no NuLi em 2016.

Os participantes principais deste relatório são os professores-bolsistas e, assim, apresento o Quadro 8 com algumas informações sobre eles. Os dados exibidos nesse quadro foram gerados de três formas: numa reunião em 23 de setembro de 2016, em que os integrantes do NuLi se apresentaram para Nicole, coordenadora que estava voltando ao Programa; durante as entrevistas em novembro/dezembro de 2016; através de conversas informais com os participantes a fim completar o quadro. No decorrer da pesquisa, três

professores-bolsistas saíram do Programa (Kellen, Luíse e Paulo) e três entraram (Joana, Carine e Marcela). Tive contato, então, com 18 professores-bolsistas durante a geração de dados.

Há uma coluna com o nome fictício do participante, outra com as informações e mais uma com o mês de entrada do professor-bolsista no Programa. Como alguns saíram durante o trabalho de campo, adicionei a data de saída para eles. Dentro da coluna “Informações”, há indicação: do semestre/período da graduação em que o participante se encontrava durante o segundo semestre de 2016; da sua experiência ou não no meio acadêmico; da sua experiência docente prévia ao Programa; e/ou se realizou teste de nivelamento para cursar as disciplinas de língua inglesa quando ingressou no curso de Letras.<sup>65</sup> Decidi incluir essa informação depois de uma aula do curso de leitura e escrita acadêmica (em 16 de março de 2017) em que essa informação foi tornada relevante pela professora-bolsista Marcela.

---

<sup>65</sup> Nesta universidade, antes de fazer a primeira matrícula, os estudantes são convidados a realizar um teste de nivelamento a fim de alocá-los nas disciplinas mais adequadas às suas proficiências linguísticas. Existiam oito possibilidades de disciplinas para as quais eles poderiam ser designados: Fundamentos de Inglês I ou II e Inglês I, II, III, IV, V ou VI. Caso não quisessem realizar a prova, os estudantes seriam matriculados no Inglês I, cuja proficiência esperada era de nível pré-intermediário. Ainda, se fossem nivelados para uma disciplina além do Inglês I, precisariam compensar a carga horária da(s) disciplina(s) com outras cadeiras opcionais/eletivas ou apresentar certificado de proficiência oferecida por universidades reconhecidas internacionalmente. Enquanto eu realizava a pesquisa, havia uma nova regra para o nivelamento: os estudantes poderiam ir apenas até o nível III.

Quadro 7 – Perfil dos professores-bolsistas participantes desta pesquisa

Nome	Background de estudos	Experiência docente	Nivelado para	Informações adicionais	Entrada e saída
<b>Adriana</b>	Quarto semestre de graduação	Curso livre.	Inglês III	Não participa de pesquisa, mas tem interesse pela área de didática e ensino.	Janeiro de 2016 – Atualmente.
<b>Ana Alzira</b>	Quarto semestre de graduação	Aulas particulares, curso livre e curso de preparação para a Copa do Mundo.	Inglês III	Não participa de pesquisa e não tem experiência acadêmica.	Agosto de 2016 – Atualmente.
<b>Carine</b>	Oitavo semestre de graduação	Não consta.	Inglês I	Entrou no lugar da Luíse. Já foi monitora do Programa entre 2013 e 2014. Participou brevemente como bolsista do projeto da Maria Bastos sobre objetos de aprendizagem. Está participando do grupo de pesquisa da Nicole sobre formação de professores e já foi bolsista de iniciação científica na área de Linguística.	Outubro de 2016 – Atualmente.
<b>Cristiana</b>	Não consta.	Nove anos de experiência docente em cursos livres.	Inglês VI	Cursou a disciplina de Inglês I e fez o nivelamento e no semestre seguinte.	Janeiro de 2016 – Atualmente.
<b>Daniele</b>	Entre o segundo e o nono semestre de graduação.	Aulas particulares, monitoria de uma disciplina de linguística e em uma escola regular.	Inglês III	Não consta.	Janeiro de 2016 – Atualmente.
<b>Gabriela</b>	Entre o segundo e o nono semestre de graduação	Sete anos em curso livre, monitoria de uma disciplina de língua inglesa na graduação.	Inglês VI	Nunca participou de pesquisa acadêmica, porém tem interesse na área de didática e pedagogia.	Julho de 2015 – Atualmente.
<b>Joana</b>	Não consta.	Cursos livres.	Nível I	Entrou no lugar da Kellen. Foi monitora administrativa do Programa em 2014. Participou como bolsista do projeto da Maria Bastos sobre objetos de aprendizagem.	Setembro de 2016 – Atualmente.
<b>Josué</b>	Sexto semestre.	Oito/nove anos de experiência em cursos livres e aulas particulares.	Inglês IV	Entrou em março de 2015 no IsF. Em setembro de 2016, apresentou um trabalho na Mostra de Ensino na Universidade sobre docência compartilhada no IsF com seu colega Danilo e ambos ganharam destaque na sessão. Assim, pretende levar esse tema para seu trabalho de conclusão de curso e fazer parte de alguma pesquisa na Linguística Aplicada.	Março de 2015 a dezembro de 2016.
<b>Kellen</b>	Realiza mestrado em Linguística Aplicada.	Não tinha experiência em ensinar inglês antes de entrar no Programa.	Não consta.	Participou de pesquisa na área de linguística aplicada enquanto estava na graduação.	Janeiro a agosto de 2016.

<b>Lenira</b>	Último semestre	1 ano e meio de experiência em curso livre.	Não consta.	Está escrevendo seu trabalho de conclusão de curso sobre literatura irlandesa.	Março de 2015 a dezembro de 2016.
<b>Luíse</b>	Mestre em Linguística Aplicada.	Cursos livres por seis anos e meio.	Não consta.	Não consta.	Agosto de 2015 a setembro de 2016.
<b>Marcela</b>	Mestre em Ensino de Língua Inglesa por uma universidade no Reino Unido.	Cursos livres e no mesmo NuLi – IsF entre 2013 e 2015.	Inglês I	Entrou no lugar do Paulo. Participou de pesquisas na área da linguística aplicada durante a graduação.	Outubro de 2016 – Atualmente.
<b>Morgana</b>	Não consta.	Seis meses em um curso livre.	Inglês I	Trabalhou em projeto de pesquisa com a Maria Weber durante um ano e meio antes de entrar no Programa e, assim, participou de alguns congressos, enviando resumos e apresentando sua pesquisa.	Janeiro de 2016 – Atualmente.
<b>Patrícia</b>	Último semestre	Quatro anos em curso livre.	Inglês VI	Está escrevendo seu trabalho de conclusão de curso sobre um curso do Programa. Nunca participou de pesquisa porque “sempre trabalh[ou]” (Entrevista com a Patrícia, 16/11/2016, p. 7).	Março de 2015 a dezembro de 2016.
<b>Paulo</b>	Sexto semestre	Cursos livres.		Está se preparando para sair do Programa. Realizou trabalho acadêmico em parceria com a Renata e a Maria Bastos sobre o curso de leitura e escrita acadêmica. Agora, faz parte de um grupo de pesquisa em literatura brasileira contemporânea.	Setembro de 2014 a setembro de 2016.
<b>Rafaela</b>	Último semestre	Aulas particulares.	Inglês VI	Está escrevendo o trabalho de conclusão de curso sobre um romance da literatura australiana. Não participou de pesquisa, mas escreveu a introdução sobre um autor em um livro de ensaios organizado por uma professora da Letras.	Setembro de 2015 – Atualmente.
<b>Renata</b>	Não consta.	Não tinha experiência docente antes de entrar no IsF.	Inglês I	“(…)[E]u tenho muito interesse em começar uma pesquisa no inglês, principalmente (inaudível) das minhas turmas de leitura e escrita, então eu só não consigo saber direito o quê.” (Diário de campo, 23/09/2016, p. 3). Participou de dois congressos em 2015, apresentando trabalho relacionado ao curso de leitura e escrita acadêmica no IsF.	Março de 2015 a dezembro de 2016.
<b>Thiago</b>	Sexto semestre	Dois anos em curso livre e monitoria em duas disciplinas de linguística na graduação.	Inglês III	Não participou de pesquisa porque, quando houve a oportunidade, ele teve que escolher entre a iniciação científica ou o IsF, e ele escolheu o último.	Outubro de 2015 – Atualmente.

Fonte: A autora (2017).

Sobre o quadro anterior, é interessante observar que os professores-bolsistas estão pelo menos no quarto semestre do curso de Letras. É possível notar que vários professores fizeram o teste de nivelamento e foram designados para o nível III (Adriana, Ana Alzira, Daniele e Thiago), nível IV (Josué) e nível VI (Cristiana, Gabriela, Patrícia e Rafaela), dessa forma, não cursaram as disciplinas de língua inglesa dos níveis iniciais. Outro ponto relevante nesse perfil dos professores é que a maioria já vem para o IsF com alguma experiência docente prévia, geralmente em cursos livres/escolas de idiomas ou aulas particulares, inclusive alguns com bastante tempo em sala de aula (Cristiana, com nove anos; Josué, entre oito e nove anos; Gabriela, com sete anos; Luíse, com seis anos e meio). Em relação à circulação no ambiente acadêmico, Josué, Morgana, Paulo e Renata participaram de congressos; Carine, Kellen, Marcela e Morgana foram bolsistas de iniciação científica; Paulo foi integrante de um grupo de pesquisa; Carine e Joana participaram de projeto de extensão; Luíse e Marcela já eram mestras e Rafaela escreveu a introdução de um livro. Os demais professores-bolsistas (oito) apontaram não terem participado de outras atividades acadêmicas além das aulas de graduação.

A próxima seção concentra-se na apresentação das perguntas que guiaram esta investigação.

### 3.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Numa pesquisa interpretativa e etnográfica, pelo fato de lidar com cenários naturais de investigação (ou seja, não controláveis), as perguntas de pesquisa podem se transformar no decorrer da investigação. Isso pode acontecer porque o pesquisador acaba conhecendo melhor o campo e os participantes e percebe que é necessário ajustar o enfoque do estudo.

Inicialmente, quando submeti o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), havia decidido trabalhar com o conceito de Eventos de Formação. De acordo com Costa (2013, p. 48), eventos de formação são momentos em que dois ou mais professores estão engajados em resolver alguma questão pedagógica, construindo uns com os outros a sua própria formação. Ou seja, a partir do compartilhamento de suas experiências, eles conseguem resolver entre os seus pares problemas da prática pedagógica (COSTA, 2013, p. 94). Logo, foram enviadas as seguintes perguntas de pesquisa ao CEP, com base na pergunta principal: *Como acontece a formação de professores para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos no Programa Idiomas sem Fronteiras?*

1. *Quais são os eventos de formação com foco em IFA?*

1.1 *Onde eles acontecem?*

1.2 *Como eles ocorrem? Existem momentos planejados para que a formação se realize e momentos emergentes da interação entre os participantes?*

2. *Quais são os elementos pedagógicos para ensinar IFA no contexto do IsF tornados relevantes pelos participantes?*

No entanto, com o andamento da pesquisa, observei que esse conceito não abarcaria todas as interações que aconteceram durante o trabalho de campo. Nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas, ou seja, relatos dos professores acerca de suas vivências que não versavam necessariamente sobre resoluções de questões de ensino. Ademais, eu mesma fui abordada com pedidos de ajuda para preparação de aulas durante o percurso da investigação. Houve situações em que os professores estavam, eles mesmos, orientados a aprender sobre inglês acadêmico, sem que houvesse alguma relação direta com o ensino. Ainda que Costa (2013) e eu compartilhem as mesmas premissas de que a formação docente acontece na interação entre pares, de forma local e situada, amparada nas experiências dentro de um contexto específico, decidi abandonar o conceito de Eventos de Formação como unidade analítica. Fiz tal escolha para analisar, de forma mais ampla, os diversos momentos em que os professores se orientam para sua formação enquanto professores de inglês acadêmico, mesmo que não tivessem como objetivo a resolução de uma questão prática do fazer docente e nem fosse uma interação entre dois ou mais professores.

Tendo essas considerações em vista, as perguntas de pesquisa mudaram, porém mantiveram seu enfoque principal: ***Como os momentos de formação institucionalizados, ou formais, do NuLi - IsF preparam os professores-bolsistas para ensinar IFA?***

1. *Quais são esses momentos de formação do NuLi – IsF em relação a IFA? Como ocorrem e quais assuntos são abordados?*

2. *Os participantes expressam haver diferença entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico? Essas diferenças constituem-se em desafios? Caso positivo, que desafios são esses?*

2.1 *Como (e se) os desafios conseguem ser superados?*

Meus objetivos ao responder a essas perguntas são identificar e descrever os momentos em que os participantes estão envolvidos na sua formação para ensinar IFA no espaço dos encontros semanais e das reuniões pedagógicas, além de analisar como essa formação é organizada dentro do NuLi investigado. A partir deste trabalho, poderão ser fomentadas ações de formação que sejam relevantes para ensinar inglês acadêmico neste

NucLi, além de proporcionar a descrição e discussão acerca da formação inicial de professores de língua inglesa para fins específicos.

Segundo estudos anteriores (SARMENTO; KIRSCH, 2015; HAUS, 2015), são considerados momentos formais, ou institucionalizados, as reuniões pedagógicas semanais, pois, por serem integrantes da carga horária semanal de trabalho dos bolsistas, elas concentram as discussões que entrelaçam teoria e prática no desenvolvimento profissional dos professores-bolsistas do NucLi. Nesses encontros, eles têm a oportunidade de refletir de forma coletiva sobre as experiências vivenciadas no Programa e compartilham uns com os outros, construindo a própria formação. Assim, nesta pesquisa, foram escolhidos os momentos formais, ou institucionalizados, para investigar a formação docente para o ensino de IFA e, assim, não foram analisados dados dos momentos informais de formação, como o fazer docente em si e a troca entre colegas na sala dos professores ou em outros espaços.

Na seção a seguir, explico o passo a passo que tomei na análise dos dados desta dissertação.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Uma análise de dados que faça justiça aos participantes e às experiências vividas é uma tarefa árdua. É preciso relacionar as perguntas de pesquisa, os objetivos e os dados que se têm em mãos. Segundo Hammersley e Atkinson (2007), há um esforço para buscar uma interpretação que esteja próxima daquilo que os participantes vivenciaram no momento em que as ações ocorriam, o que se dá por meio da descrição minuciosa e da explicação das ações observadas. Para que essas afirmações tenham validade, é preciso que os argumentos sejam persuasivos para o leitor. Dessa maneira, o caminho que o pesquisador trilhou para chegar às asserções propostas é demonstrado ao leitor para que ele mesmo consiga chegar às suas conclusões e confirmar (ou não) se aquilo que foi asseverado pelo pesquisador é consistente. Assim sendo, cabe a mim, pesquisadora deste trabalho, responder às perguntas de pesquisa a partir de uma prosa analítica explicativa e convincente, mostrando de onde e como gerei tais afirmações.

Após meu período em campo, já com os dados em mãos, segui para o processo de análise. Copland et al. (2015, p. 44) sugerem as seguintes etapas para a análise dos diários de campo: uma primeira leitura completa dos diários; uma segunda leitura para começar a categorização dos dados de forma que os temas emergam das descrições e não sejam impostos por quadros teóricos prévios; uma terceira leitura para reduzir categorias e conectá-las; em

seguida, a análise dos temas já pode propiciar uma discussão entre o grupo de pesquisa sobre os achados; por fim, a construção de uma conexão explícita entre a descrição e a teoria, de modo que a pesquisa não seja uma mera caracterização de um contexto.

Sendo assim, a primeira parte da análise foi a escrita dos diários de campo. Busquei escrever uma primeira versão dos diários logo que saía de campo. A segunda versão dos diários contou com a escuta dos áudios, visualização das fotos e a transcrição do que considerei estar relacionado à formação de professores, inglês acadêmico e rotinas docentes dentro do IsF. A terceira versão dos diários teve como intuito trocar o nome real dos participantes por seus nomes fictícios e melhorar a escrita do texto. Copland et al. (2015, p. 43) alegam que “[e]ssa leitura oferece a oportunidade de o pesquisador refletir se as perguntas de pesquisa estão alinhadas com as suas observações ou se há evidência de novos focos emergindo.”<sup>66</sup>

Debrucei-me, então, na segunda parte da análise sobre as entrevistas (COPLAND; et al., 2015, p. 35-36): primeiro, transcrevi as entrevistas; segundo, procurei, a partir do referencial teórico exposto nos Capítulos 1 e 2 deste trabalho, temas ou índices que ocorreram através de toda a entrevista por meio de várias leituras (e escutas) das entrevistas. Então, em vez de agrupar os dados pelas respostas às perguntas das entrevistas, gerou-se temas recorrentes a partir dos seguintes eixos: relatos (sobre as reuniões, situações de sala de aula, troca entre colegas e reflexões sobre a sua formação), IFA (definição de inglês acadêmico, diferença entre cursos acadêmicos e gerais, diferentes áreas nos cursos, e dificuldades e desafios enfrentados ao preparar/conduzir aulas); experiência (acadêmica, profissional e no IsF); cursos (de que mais gostaram, de que menos gostaram e cursos acadêmicos oferecidos); objetivos do IsF e ideias para a formação pedagógica no NucLi.

A terceira parte consistiu na leitura de todos os diários para a elaboração de um quadro que resumisse as observações. Ele está dividido em seis colunas (*número da entrada em campo, data, duração/número de páginas do diário de campo, local, resumo da observação e recurso de geração e registro de dados*) e cada linha representa uma ida a campo. Desenhar esse quadro foi importante para que eu não precisasse revisitar todos os diários, tornando mais ágil o acesso aos dados em si. Ao observar o número de páginas dos diários de campo, deve-se levar em consideração que também foram incluídos neles os registros fotográficos e figuras considerados mais relevantes para a futura análise. O quadro pode ser encontrado no Apêndice H.

---

<sup>66</sup> “This reading provides an opportunity to reflect on whether the original research questions are in alignment with the researcher’s observations or if there is evidence of new foci emerging.”

A quarta parte foi a elaboração dos índices e categorias de análise que estivessem relacionadas às perguntas de pesquisa. Na verdade, essa etapa ainda me acompanhou durante o processo de escrita da análise porque estava verificando constantemente se meus índices sugeriam aquilo que procurei afirmar. Produzi as asserções e escolhi os excertos que retratassem da maneira mais precisa possível aquilo que busquei afirmar e elaborei a prosa analítica. Conforme Battisti (2016, p. 104-105), os itens de uma prosa analítica são:

- a) introdução geral: resumo da seção, de forma a estabelecer um fio condutor para a leitura;
- b) asserção empírica: de forma breve, significa “[d]izer com todas as letras: o mundo está parado deste jeito, conforme a análise dos dados aqui apresentados”, ou seja, fazer uma afirmação que esteja sustentada pelos dados;
- c) indexação dos dados: criação de uma coleção de ocorrências do fenômeno estudado a partir de critérios definidos pelo pesquisador e instituídos com base no referencial teórico adotado;
- d) análise dos dados: dados representativos daquilo que se está investigando são apresentados e discutidos de modo que confirmem as asserções produzidas.
- e) apresentação sinóptica dos dados: síntese dos demais dados não apresentados em análise reunidos em quadros, por exemplo.
- f) discussão teórica: antes da apresentação dos dados e está atrelada à análise.
- g) relato da história natural da investigação: o pesquisador explica o percurso da pesquisa, as mudanças de plano ocorridas, problemas, desafios, etc.

O foco da análise se deu quando os participantes traziam à tona temas relacionados ao ensino de IFA, como a preparação de aulas para esses cursos, os seus relatos acerca dos cursos de inglês acadêmico no Programa, ou quando, nas reuniões semanais, eram propostas tarefas relacionadas a IFA e os professores se engajavam em realizá-las.

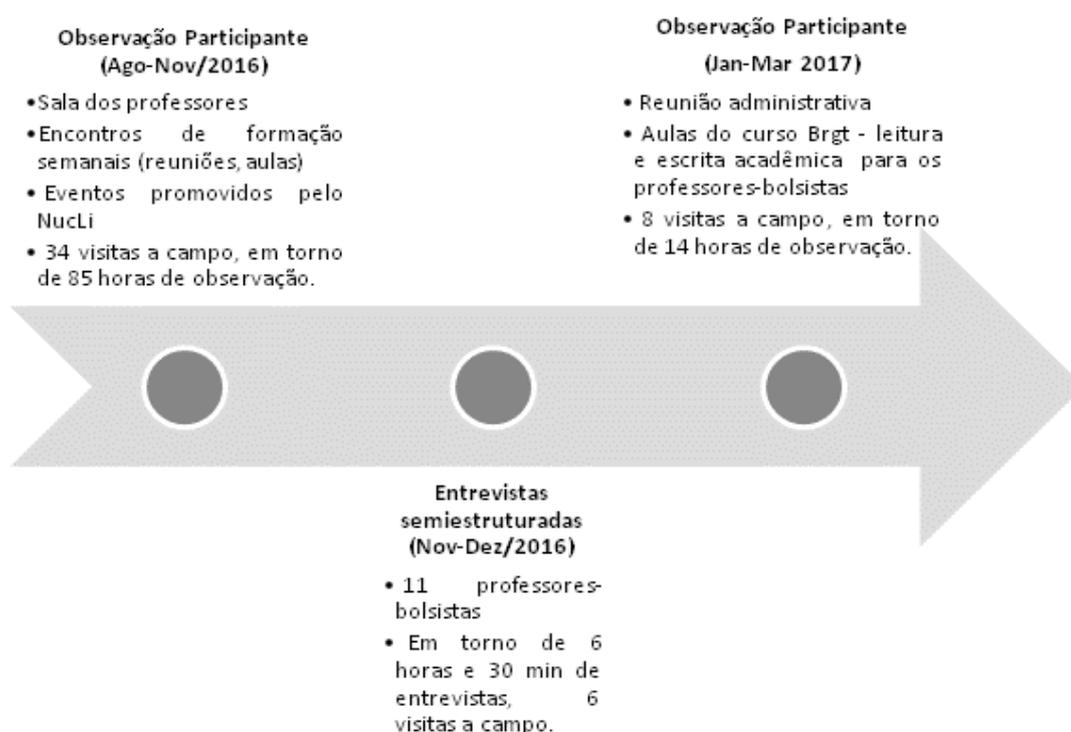
Neste capítulo, apresentei o aporte metodológico que escolhi para este trabalho, o contexto da pesquisa, as perguntas que guiaram a análise e o processo para se chegar às asserções que serão propostas. Assim, no capítulo seguinte, descrevo e analiso os dados gerados para este relatório.

## 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE INGLÊS ACADÊMICO NO CONTEXTO DE UM NUCLI DO PROGRAMA ISF

Neste capítulo, descrevo e analiso os momentos de formação docente com foco em Inglês para Fins Acadêmicos em um Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês numa universidade pública brasileira. Para começar, trago resultados e discussões oriundos das entrevistas semiestruturadas realizadas em novembro e dezembro de 2016 (4.1), em que os participantes verbalizam suas concepções e experiências sobre o ensino de IFA ocorridas no âmbito do IsF. Em seguida, com base nos dados gerados por meio de observações e de entrevistas, argumento sobre as oportunidades de formação para o ensino de IFA por meio da oferta de reuniões semanais com base em três aspectos: **prática** de gêneros que circulam nas esferas acadêmicas, **aprendizagem** de suas características e usos na universidade e **reflexão** por meio de discussões e atividades sobre como os professores-bolsistas podem utilizá-los em suas turmas do Programa (4.2).

Antes de iniciarmos a análise, a figura a seguir nos relembra o caminho realizado para a geração de dados desta pesquisa.

Figura 3 – Linha do tempo da geração de dados



Fonte: A autora (2017).

Escolhi apresentar os resultados das entrevistas primeiro, mesmo tendo ocorrido no período intermediário de geração dos dados, porque eles trazem indícios do que os

professores-bolsistas entendem sobre IFA e relatam sobre os cursos acadêmicos que já ofereceram em suas trajetórias dentro do Programa.

#### 4.1 IFA NA PERSPECTIVA E VIVÊNCIA DOS PROFESSORES-BOLSISTAS

Esta seção aborda os dados das entrevistas. Após ler e reler as transcrições, cheguei a três temáticas que julgo trazer a perspectiva dos participantes sobre o que é inglês acadêmico e o que é ensiná-lo no IsF. Logo, a primeira subseção (4.1.1) trata do que entendem por IFA; na segunda (4.1.2), os participantes discorrem sobre a diferença entre IFA e IG; já a terceira subseção (4.1.3) trata dos desafios e dificuldades e soluções vivenciadas por eles.

4.1.1 IFA significa ampliar a participação dos estudantes em práticas acadêmicas em inglês, variando conforme as áreas do conhecimento

Na primeira pergunta do bloco de IFA, os professores definiram o que é inglês acadêmico. Trago um trecho da entrevista realizada com a professora-bolsista Patrícia. Logo após, trago a síntese das respostas dos outros professores no Quadro 8.

*Excerto de entrevista 2 – “Porque não adianta tu saber inglês e tu saber frases, tipo, entender, mas tu não saber se posicionar, entendeu?”*

**Patrícia:** Eu acho que inglês acadêmico é o inglês que eles possam usar no meio acadêmico e daí vai tudo, principalmente as coisas que demonstrem assim uma fluência pra eles. Porque não adianta tu saber inglês e tu saber frases, tipo, entender, mas tu não saber se posicionar, entendeu? Não saber falar sobre as coisas que tu produz. Eu acho muito importante, e é uma coisa que eu até acho que falta uma coisa assim na universidade, um incentivo maior a eles fazerem, tipo assim, ah, eles escrevem vários textos, mas, assim, a ideia deles tá boa, eles têm conhecimento da teoria, porque eles leem bastante isso, mas eles não conseguem, tipo, formular direito as frases, e uma coisa que seja tipo *topic paragraph* e aí as frases legais, ficar coeso. Eu acho que isso é o inglês acadêmico, é eu ensinar pra eles como fazer uma coisa acadêmica em inglês.

**Ana Paula:** Em inglês. Aham.

**Patrícia:** Em inglês mesmo e não, tipo assim, só produzir do português pro inglês.

**Ana Paula:** Tu vê muito isso nos teus alunos?

**Patrícia:** Sim.

**Ana Paula:** Tu já viu assim?

**Patrícia:** Já vi muito e, tipo assim, eram alunos que não eram necessariamente de um curso necessariamente acadêmico que vinham me pedir ajuda com os artigos, textos e tal, e aí eu via, tipo, muito assim, um texto que era, tipo, claramente foi português e foi, virou o inglês ali no meio do caminho, e eram, tipo, frases, uma frase, um parágrafo ali. Toda aquela frase de três linhas. Era um parágrafo aquela frase e ia pro próximo. E aí isso eu acho que falta muito. E também pra eles conseguirem explicar, porque várias alunas minhas foram pra congresso apresentar trabalho e aí, tipo, elas sabiam porque elas já tinham lido e escrito bastante, mas elas não sabiam, tipo, explicar o que que elas queriam fazer, o que que era o trabalho delas, o que que era a pesquisa delas, e elas

ficavam tipo “eu sei a palavra, mas eu não sei falar”. Ah, me dava uma dor, eu acho que isso falta muito. Eu acho que isso é importante do inglês acadêmico, é conseguir que eles expressem o saber deles, porque eles sabem, porque eles estudam isso, mas em inglês, numa coisa que seja coesa em inglês.

**Ana Paula:** Não só ler, porque ler eles já conseguem ler, mas.

**Patrícia:** Isso, é, porque eles já leem bastante.

**Ana Paula:** Mas produzir.

**Patrícia:** Produzir uma coisa que faça sentido, tanto no texto quanto na fala.

**Ana Paula:** Na vida.

**Patrícia:** É.

(Entrevista com a Patrícia, 16/11/2016, p. 10-11)

Nesse excerto, Patrícia sinaliza a importância de os estudantes aprenderem a se posicionar e a socializar suas pesquisas por meio da língua inglesa. Relata a dificuldade mencionada por suas alunas de interagir em inglês com outros pesquisadores por não conseguirem se expressar. Patrícia define IFA como a “produção de algo que faça sentido, tanto na escrita quanto na fala” para que os estudantes consigam compartilhar o conhecimento produzido no Brasil para alcançar um público maior. Nesse sentido, a proposta do IsF de oferecer cursos com propósitos acadêmicos (SARMENTO; et al., 2016) dá resposta à demanda dos estudantes e das universidades de difundir as pesquisas realizadas em âmbito nacional e de ampliar a participação acadêmica.

O próximo quadro apresenta um resumo das definições de IFA pelos participantes.

Quadro 8 – Entendimentos sobre IFA conforme as entrevistas

<b>Participante</b>	<b>Para você, o que é inglês acadêmico?</b>
Gabriela	É como um holofote, que foca em um ponto do palco (o inglês específico) e não em toda a cena (o inglês geral). Ainda, IFA é oportunizar experiências de produção e compreensão no âmbito acadêmico.
Josué	É se apropriar dos gêneros acadêmicos em inglês e conhecer recursos que possibilitem a circulação nesse contexto.
Patrícia	É conseguir participar plenamente das interações acadêmicas.
Thiago	É o inglês necessário para produzir na universidade, assim como para ser capaz de transitar em contextos acadêmicos em outros países por meio da língua inglesa.
Renata	É trabalhar com o inglês em contexto acadêmico, sabendo que há diferença em seu uso entre as áreas do conhecimento.
Morgana	É se comunicar nos gêneros que a academia exige.
Adriana	É estar apto a buscar referências. O professor pode oferecer ferramentas e recursos, porém quem tem o conhecimento do conteúdo são os alunos.
Daniele	São ensinados gêneros “semiartificiais”, pois cada área produz seus gêneros com variações.
Rafaela	É utilizar termos específicos e uma linguagem mais formal.

Fonte: A autora (2017).

Para Gabriela, Josué, Patrícia, Thiago, Renata, Morgana, e Daniele, IFA é o inglês necessário para participação na vida acadêmica, tanto na produção quanto na compreensão

dos gêneros que circulam nesse contexto. Aqui, nota-se um alinhamento dos professores-bolsistas à ideia do IFA crítico, reconhecendo a relevância de aprender inglês para atuar no aqui-e-agora do cotidiano universitário brasileiro.

Conforme Gabriela, Renata, Adriana, Daniele e Rafaela, IFA é uma área do ensino de inglês mais focada e seus usos variam conforme o curso e/ou a área do conhecimento. As participantes apontam que existem diferenças disciplinares e que é necessário abarcá-las nos cursos do IsF, compartilhando com os estudantes a responsabilidade de conectar o que está sendo estudado nas aulas do Programa com as suas próprias áreas. O Quadro de Competências para Professores de IFA (BALEAP, 2008) sugere a promoção da autonomia dos estudantes e o reconhecimento de diferenças entre áreas pelos professores. Assim, o que foi apontado pelos professores-bolsistas reforça a ideia de que IFA tem como objetivo a participação no ensino superior com base nos discursos e práticas em torno dos quais os textos (escritos e falados) são produzidos (BRUCE, 2011).

#### 4.1.2 Ensinar IFA difere de ensinar IG no planejamento e no andamento das aulas

Esta pergunta visa a oferecer elementos para compreender o contexto de ensino de IFA e de formação docente no qual os professores-bolsistas estão inseridos. Sintetizo a análise das entrevistas com os participantes no Quadro 10 e analiso alguns excertos oriundos das entrevistas.

Quadro 9 – Diferenças entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico

Participante	Existe alguma diferença entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico?	
	IFA	IG
Gabriela	Há pouco espaço para descontração e brincadeira e os alunos esperam uma aula mais séria; ainda, eles gostam de tarefas de leitura, havendo, assim, mais momentos de silêncio. O plano de aula dá menos espaço para modificações.	O professor se sente mais livre para trazer atividades para a aula, além de poder improvisar mais.
Daniele	Houve situações em que os alunos não queriam utilizar as quatro habilidades em aula, querendo focar apenas naquilo que o curso propunha (por exemplo, leitura e escrita). Ademais, estão preocupados com a estrutura das frases. O professor precisa conhecer um pouco de cada gênero acadêmico, ter vontade de procurar e produzir material didático e de corrigir textos frequentemente, focando mais na semântica do que na gramática.	Os alunos estão mais preocupados com vocabulário.
Josué	A aula acaba sempre se voltando para o produto final, sendo mais focada em um objetivo.	A aula é mais descontraída.
Patrícia	Os estudantes esperam textos complexos, “um Everest que [eles têm] que atravessar”.	Os alunos são mais receptivos para quaisquer tarefas que sejam solicitadas.
Thiago	O professor adapta mais, trazendo outros recursos para a	O professor fica mais

	aula.	“preguiçoso” em função dos materiais didáticos já estarem prontos. Acaba seguindo o que é proposto no livro didático.
Adriana	O professor precisa explicar mais, dar mais conteúdo e preparar mais material didático, pois não há um que seja fixo. Adriana relata que prioriza a condução das aulas para o produto final, deixando de lado as atividades mais descontraídas. Precisa ter delineado o programa do curso antes de ofertá-lo.	O aluno participa mais da aula porque traz as suas vivências para as interações. O professor tem mais liberdade para propor tarefas, pois tudo contribui para a aprendizagem.
Rafaela	Exige uma linguagem mais formal. Precisa se controlar para que a aula não seja muito divertida porque os alunos não veem propósito em atividades realizadas dessa maneira. Ainda, como seus alunos já possuem mais experiência acadêmica, há receio com a imagem que passa para eles ao levar tarefas que não estejam estritamente relacionadas à temática do curso.	Pode trazer mais atividades descontraídas.
Renata	Por ter decidido não trabalhar com o livro didático, Renata precisou escolher o que seria trabalhado e elaborar as tarefas para que um objetivo fosse atingido.	É possível deixar as aulas fluírem, pois os alunos dão o ritmo e o assunto da aula.
Morgana	Os alunos interessados são geralmente da pós-graduação.	Os alunos interessados são geralmente da graduação.
Ana Alzira	Precisa estar mais preparada para a aula.	Por ter mais experiência no ensino de inglês geral, sente-se mais confiante para responder as dúvidas dos alunos.
Cristiana	As aulas são mais voltadas para a produção de um gênero delimitado.	As aulas trabalham com competências e habilidades mais amplas, o que torna mais difícil precisar o produto final <sup>67</sup> realizado pelos estudantes.

Fonte: A autora (2017).

De acordo com os professores-bolsistas, nas aulas de IG, há uma maior liberdade para eles proporem dinâmicas e tarefas variadas, oferecendo cursos mais descontraídos e divertidos, além de poderem ter um plano de aula mais flexível. Ainda, parece haver uma abertura maior dos estudantes àquilo que é sugerido pelos professores. Além dessas diferenças, Adriana e Renata dizem que os estudantes têm um papel mais participativo nas aulas de IG, trazendo suas ideias, mudando os rumos do planejamento e contribuindo com as suas experiências.

Enquanto isso, Gabriela, Josué, Adriana e Rafaela relatam que as aulas de cursos acadêmicos têm como característica serem menos descontraídas. No contexto desse NuLi, os professores-bolsistas tendem a trazer jogos, vídeos, discussões, entre outras tarefas para as aulas de IG do Programa, gerando um ambiente de diversão em sala; entretanto, relatam que não conseguem seguir essa mesma proposta quando oferecem cursos de IFA. É interessante

<sup>67</sup> No curso de graduação em Letras – inglês onde os professores-bolsistas desse NuLi estudam, há uma ênfase no ensino com base em projetos. Nessa perspectiva, os estudantes aprendem inglês por meio de tarefas que os conduzem a uma produção de um gênero discursivo, como um *abstract*, um artigo, uma apresentação oral, um *essay*.

notar que esse aspecto não foi levantado pelos estudantes em si, sendo somente uma percepção dos professores-bolsistas e nem é mencionado por estudos anteriores que buscaram entender a diferença entre IFA/IFE e IG. Para Daniele:

*Excerto de entrevista 3 – Dificuldade de tornar os cursos acadêmicos mais divertidos*

**Daniele:** (...) como a gente foi educado, talvez, não sei, instruído a dar umas aulas legais, descoladas e tal, com atividades divertidas, é muito difícil fazer isso com escrita acadêmica. Muito difícil (ênfase em muito), então. Aí os alunos ficam *bored* e aí também se eu for dar uma atividade legal eles vão reclamar porque não era isso, que eles queriam escrita acadêmica. Essa é a minha dificuldade assim no fim das contas.

(Excerto de entrevista – 09/11/2016, p. 6).

Desse modo, discutir diferentes dinâmicas e atividades parece ser uma temática relevante a ser abordada na formação pedagógica para os cursos de IFA, até porque, nesse NucLi, as aulas têm duração de quatro horas seguidas, e não haver uma diversificação de dinâmicas pode deixar a aula exaustiva e maçante. No entanto, assim como nas aulas de IG, as atividades de descontração deveriam ser relacionadas aos objetivos das aulas, e não somente algo para divertir. Esse entendimento dos professores-bolsistas acerca das aulas de IFA de que ela tende a ser menos descontraída pode advir do fato de que eles se sentem inseguros em relação ao que ensinam e, assim, atêm-se mais a atividades diretamente conectadas com os objetivos do curso.

Os professores-bolsistas Daniele, Josué, Adriana, Renata e Cristiana expõem que os cursos de IFA são mais focados no desenvolvimento de um produto final e, assim, elaboram as aulas de forma a atingir esses objetivos, sem muito espaço para alteração do planejamento e improvisos:

*Excerto de entrevista 4 – As atividades nos cursos de IFA são voltadas a um objetivo final*

**Adriana:** (...) no inglês acadêmico, como o objetivo já é mais pontual, eu já fico sempre me movendo em direção ao objetivo de que no final eles vão ter que escrever um *abstract* bom, então todas as atividades são bem voltadas pra isso. E eu acabo não fazendo tanto as atividades mais descontraídas.

(Excerto de entrevista – 16/11/2016, p. 4).

O fato de haver um propósito específico de produção ao fim do curso reforça o que Hamp-Lyons (2001), Hyland (2016), Flowerdew (2013) e Donesch (2012) destacam acerca da distinção entre IFA/IFE e IG: que as aulas se comprometem a tratar de demandas e propósitos particulares de uso da linguagem por estudantes em um determinado contexto.

Daniele menciona que os professores de IFA precisam conhecer os gêneros acadêmicos, o que, no contexto do IsF, pode demandar um esforço extra dos professores-bolsistas, uma vez que vários não possuem, eles próprios, experiência acadêmica. Uma das competências de um professor de IFA, de acordo com o Quadro do BALEAP (2008), é conseguir analisar os discursos acadêmicos e trazê-los para as aulas, e essa noção é corroborada pela professora-bolsista Daniele ao expressar que é preciso estar familiarizada com diferentes gêneros que ocorrem dentro do contexto universitário.

No próximo excerto, trago um trecho da entrevista com a professora-bolsista Rafaela. Pode-se constatar que ela robustece a questão das aulas de IFA serem menos descontraídas e mais sérias.

*Excerto de entrevista 5 – “Ela tá achando o quê? Que eu quero me divertir? Eu quero ter uma aula de inglês acadêmico!”*

**Ana Paula:** E tu vê alguma diferença entre preparar aula e dar aula de inglês geral e inglês acadêmico? Dos cursos de inglês geral e de cursos de inglês acadêmico?

**Rafaela:** Um pouco. (Maria Weber entra na sala com a nova monitora e nos apresenta para ela)

**Ana Paula:** O quê que tu vê, assim?

**Rafaela:** Nas aulas de inglês geral, eu geralmente (...) faço alguma coisa mais descontraída. E na aula de inglês acadêmico eu me sinto cuidando pra se não vai ser descontraído demais. Porque, tipo, o aluno vai olhar pra mim e vai dizer "eu não tô aprendendo inglês acadêmico! Tá muito divertido isso aqui!".

**Ana Paula:** Mas algum aluno já comentou alguma coisa? Ou já demonstrou, assim, quando tu tava dando o curso, assim? Porque isso que tu já me falou é uma coisa que vários professores que eu já entrevistei me falaram também "Ah, eu me sinto meio, tipo, enquadrado", assim, "eu não posso".

**Rafaela:** Eu sinto um pouco de medo porque, geralmente, quem vem, procura os cursos de inglês acadêmico, é o pessoal que tá no mestrado, doutorado, tá fazendo pós-doutorado. Eu já tive aluno no IsF que era de outra universidade, professor de outra universidade, que tava [nessa] Universidade fazendo pós-doutorado. E isso não foi no curso de inglês acadêmico, graças a Deus. Foi no curso de conversação, que ele achou divertidíssimo e eu fiquei muito feliz. Mas nos cursos de inglês acadêmico eu fico morrendo de medo que a pessoa vá olhar pra mim e dizer "eu não tô aprendendo inglês acadêmico, essa menina veio aqui, com essa cara de criança, me dá uma aula divertida! Ela tá achando o quê? Que eu quero me divertir? Eu quero ter uma aula de inglês acadêmico!" (ela ri)

**Ana Paula:** Mas é um medo teu, não que alguém tenha dito ou que tu tenha visto?

**Rafaela:** É um medo meu e que eu acabei vivenciando um pouco de tentar trazer nessas aulas do Headway, esse curso que eu não gostei muito, eu tentei trazer as coisas um pouquinho mais descontraídas e eu via que os meus alunos ficavam me olhando com uma cara tipo "quê?"

**Ana Paula:** "Pra quê?", tipo assim.

**Rafaela:** "Não entendi".

**Ana Paula:** Aham, "qual é o propósito?"

**Rafaela:** "Por quê?". Então, eu não sei se é uma coisa minha, se é psicológico.

**Ana Paula:** Não, mas eu acho que não, pelo que eu tô vendo, vários professores dizem isso.

**Rafaela:** Ou se é psicológico ou se realmente é assim, mas eu tento cuidar um pouquinho mais na aula de inglês acadêmico pra não trazer algo muito, tipo, fora da caixa. Não, vamos tentar ficar nas caixinhas, aqui.

(Entrevista com a Rafaela, 17/11/2016, p. 3)

No relato de Rafaela, a formação e a idade parecem ser relevantes na sua prática docente, pois ela diz já ter tido estudantes de mestrado, doutorado, pós-doutorado e professores universitários nas suas turmas do IsF e que isso a deixou “morrendo de medo” de eles não a respeitarem se trouxesse tarefas mais divertidas para as aulas dos cursos acadêmicos. Assim, ela diz que é necessário ser mais cautelosa com as propostas que traz para as aulas de IFA, procurando deixar de lado aquilo que considera mais descontraído: “vamos tentar ficar nas caixinhas”. Como é possível observar pelos meus comentários durante o excerto, ela não foi a única professora-bolsista que trouxe essa diferença entre ensinar IFA e IG: no Quadro 9 em que fiz o resumo da análise das outras entrevistas, vários professores apontaram essa diferença entre cursos gerais e acadêmicos.

Na seção 2.4.1 observou-se que, no Reino Unido, um professor de IFA é alguém que já tem formação em licenciatura/ensino/educação concluída, além de possuir pós-graduação e/ou cursos complementares na área de ensino de inglês. Pode-se, assim, aventar a hipótese de que, para terem tais qualificações, já tenham um maior repertório de experiências acadêmicas. A apreensão apresentada por Rafaela ao se deparar com cursos acadêmicos pode estar relacionada ao fato de não dominar totalmente aquilo que vai ensinar e por não ter uma vasta experiência acadêmica.

A preparação e a adaptação de materiais didáticos são citadas por Daniele, Thiago, Adriana e Renata. Na seção 2.2, Krzanowski (2001) colocou essas ações como fatores de choque na transição de professores de IG para IFA/IFE e, neste trabalho, esse aspecto parece ser efetivamente um fator de preocupação dos professores-bolsistas. De acordo com Daniele, é preciso “ter a disposição de ir lá procurar material porque não tem material, ter a disposição de ter cinco, seis textos de duas páginas pra corrigir toda semana” (Excerto de entrevista – 09/11/2016, p. 7), o que remete ao trabalho de Alsolami (2014), que aponta a carência de materiais de inglês específico. Para Adriana, “geralmente os cursos que a gente dá de EAP não tem um material fixo, né. Aí isso é algo que me deixa um pouco dispersa assim, pensando no que eu posso fazer” (Excerto de entrevista – 16/11/2016, p. 5). Thiago relata ainda que “de inglês geral, que é os que têm o livro didático já preparado, assim, já tem quase tudo pronto, então tu fica mais preguiçoso”. Isso tem relação com o que Dudley-Evans e St Johns (1998) e Bastkurmen (2010) configuram como uma das tarefas que diferenciam o professor de IFA/IFE daquele de IG, pois o último tem à disposição muitos livros didáticos prontos, enquanto que o primeiro deve criar materiais específicos para um grupo de alunos ou utilizar os livros didáticos de forma bastante seletiva, adaptando bastante para que estejam de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Para produzir materiais, é necessário ter tempo,

mas, acima disso, ter a compreensão dos objetivos de aprendizagem dos alunos e conseguir direcioná-los a essas finalidades por meio de tarefas e unidades didáticas que estejam atreladas a propósitos reais de uso da linguagem, o que é dito por Renata, “eu tenho que pensar em todos os passos e criar alguma coisa pra preencher aquele passo pra chegar num objetivo ali” (Excerto de entrevista – 17/11/2016, p. 6). Desse modo, parece interessante trabalhar com a elaboração de materiais nas formações.

Em resumo, a diferença entre ensinar IFA e IG situa-se em dois aspectos. O primeiro é no planejamento das aulas, particularmente em relação à elaboração de material didático, visto que, nos cursos de IG, o livro já está apresentado, sendo adaptado para incluir tarefas extras que o professor-bolsista se propõe a levar, enquanto que, nos cursos de IFA, os professores-bolsistas precisam desenvolver tanto o programa de curso quanto o material para que os estudantes realizem as produções em língua inglesa.

O segundo aspecto distinto entre o ensino de IFA e o de IG está na condução das aulas, pois, em cursos de IFA os professores-bolsistas dizem se sentir mais limitados a trabalhar com tarefas que levem necessariamente à produção do gênero acadêmico em foco e, por isso, não conseguem propor atividades mais lúdicas ou, conforme suas palavras, mais descontraídas, além de cumprirem o plano de aula sem muitas modificações. Nos seus relatos, contam que os alunos esperam por textos mais complexos, uma aula mais séria, não se importam em passar mais tempo em silêncio lendo ou escrevendo. Nas aulas de IG, eles se sentem mais livres para trazer tarefas diversas e para moldar o plano conforme o desenvolvimento das aulas, além de mais confiantes ao ministrá-las.

#### 4.1.3 O livro didático, os integrantes do NuLi e as reflexões teórico-práticas deram suporte aos professores-bolsistas para lidar com os desafios ao ensinar IFA

Esta subseção focaliza as dificuldades/desafios relatados pelos professores-bolsistas ao oferecer cursos de IFA no IsF. No excerto a seguir, Daniele relata os desafios que enfrentou ao ensinar IFA.

*Excerto de entrevista 6 - “Às vezes fica meio difícil de a gente ter tempo de analisar, sei lá, os abstracts de todas as áreas pra saber o que acontece em todas as áreas”*

**Daniele:** A gente tentar montar turmas por gênero, porque eu sei que é importante ter diversidade e tal, mas no quesito.

**Ana Paula:** Por gênero, gênero textual? Gênero da vida? (...)

**Daniele:** Não, no sentido de tipo “vamos tentar fazer uma turma só pro pessoal da Biologia”.

**Ana Paula:** Ah, tá, sim.

**Daniele:** Que aí daria pra trabalhar melhor, porque, sei lá, o professor ia pegar e ir lá “tá, vou ler vários *papers* aqui, vários *abstracts* da Biologia pra montar melhor minha aula pra esse aluno”.

**Ana Paula:** Então tu acha que isso é uma dificuldade assim pra quem tem que lidar com vários alunos de várias áreas?

**Daniele:** Sim, especificamente no contexto acadêmico, pra cursos acadêmicos, porque às vezes fica meio difícil de a gente ter tempo de analisar, sei lá, os *abstracts* de todas as áreas pra saber o que acontece em todas as áreas.

**Ana Paula:** Uhum.

**Daniele:** Ou saber que, sei lá, o pessoal da Medicina usa mais gráfico.

**Ana Paula:** E o outro não.

**Daniele:** E o pessoal da Engenharia usa mais tabela sabe. Aí é meio difícil, né.

**Ana Paula:** Uhum. E como é que tu lida assim, como é que tu lidou com essa situação de variedade no teu curso?

**Daniele:** Olha, eu chorei (nós rimos) e aí eu fui ler uns *abstracts*, tipo só os *abstracts* né, mas a gente trabalhou mais coisa, mas só pra ver como é que era mesmo. Ou, sei lá, no caso de *personal statement* eu entrei nas universidades, nos sites das universidades pra ver quais eram os cursos e tal que eles ofereciam. Mas acaba sendo uma coisa super superficial, né, não sei se eu ajudei mesmo os alunos, né.

**Ana Paula:** Aham.

**Daniele:** Se foi útil pra eles.

**Ana Paula:** Sim. Mas aí tipo tu foi atrás dos *abstracts* das áreas diferentes ou os alunos te deram, assim, tipo?

**Daniele:** Eu fui atrás, eu fui atrás e porque também eles não sabiam muito, né. Eles liam umas revistas e tal, mas não ia muito além disso.

**Ana Paula:** Aham, mas eram alunos da graduação ou da pós que tu tava?

**Daniele:** Esse primeiro curso que foi bem ruim eram alunos da graduação. Os outros que foram não tão ruins eram o pessoal da pós assim. (Nós duas rimos)

**Ana Paula:** Acontece, né.

**Daniele:** Acontece.

**Ana Paula:** Acontece. Tá, e que outra dificuldade assim tu vê nas aulas de inglês, assim, acadêmico? Que tu tem assim quando tu vai preparar aula, ou quando tu vai dar aula.

**Daniele:** Quando eu vou preparar aula é mais questão de material mesmo e como a gente foi, não sei se doutrinado é a palavra certa, mas como a gente foi educado, talvez, não sei, instruído a dar umas aulas legais, descoladas e tal, com atividades divertidas, é muito difícil fazer isso com escrita acadêmica. Muito difícil (ênfase em muito), então. Aí os alunos ficam *bored* e aí também se eu for dar uma atividade legal eles vão reclamar porque não era isso, que eles queriam escrita acadêmica. Essa é a minha dificuldade assim no fim das contas, porque eu não tenho muita dificuldade pra criar atividades escritas, assim, eu consigo criar bastante coisa e tal.

**Ana Paula:** Aham, mas pra fazer uma coisa que tenha a ver com o curso e que seja divertido é difícil né.

**Daniele:** Exatamente. E que tenha um pouco a ver com eles também, porque aí você pega um curso de 16 horas com cinco alunos por exemplo. Aí cada um gostaria de trabalhar um gênero acadêmico. Aí não dá né?

**Ana Paula:** Não, não dá nem um gênero acadêmico.

**Daniele:** Nem um gênero. E aí se eu for pegar a gramática também é difícil, né. Já tentei pegar gramática, mas é meio difícil trabalhar com eles gramática deslocada do gênero.

**Ana Paula:** Sim, aham.

**Daniele:** E aí se eu for tentar trabalhar no gênero daí vou ter que fazer um TCC também né, todo um corpus lá só pra 16 horas.

(Entrevista com a Daniele, 09/11/2016, p. 5-6)

Nesse excerto, Daniele comenta que os cursos do NuLi reúnem estudantes de diversos cursos de graduação e de pós-graduação e essa é uma dificuldade que ela precisa enfrentar. Como os cursos são organizados, no geral, em torno de gêneros (como *abstracts* e resenhas) ou de habilidades (como leitura e escrita, produção e compreensão oral), é um desafio para o professor-bolsista conhecer como os gêneros se materializam dentro de tantas esferas e então ensinar isso aos seus alunos de inglês acadêmico: “o pessoal da Medicina usa mais gráfico”, “o pessoal da Engenharia usa mais tabela” (Daniele). Esse é o debate sobre o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (IFAG) ou Inglês para Fins Acadêmicos Específicos (IFAE), pois Spack (1988) afirma que os professores de IFA não têm o conhecimento das convenções específicas de diferentes áreas. Apesar de autores como Hyland (2016) clamarem pelo ensino de inglês com foco na especificidade das áreas desde os níveis iniciantes, isso parece impraticável nos cursos do NuLi investigado, visto que agregam alunos de vários cursos. Assim, no caso do IsF, parece ser mais relevante encontrar formas de trabalhar a especificidade dentro de uma abordagem mais geral.

Para lidar com esse desafio, Daniele leu *abstracts* das áreas dos alunos e, buscou informações para que os estudantes pudessem produzir *personal statements*. Ela investiu em estudar por conta própria para que conseguisse conhecer os gêneros requisitados e elaborar aulas com propostas autênticas de uso da linguagem em contextos acadêmicos. A questão das “aulas divertidas” foi mais uma vez mencionada. Como é possível ver a seguir, não foi somente Daniele que buscou se aperfeiçoar e conhecer novos gêneros e possibilidades de uso da língua inglesa em contexto acadêmico: Renata fundamentou suas aulas em conceitos teóricos acerca da produção textual ao levar as qualidades discursivas sugeridas por Guedes (2002) e Morgana pesquisou o gênero *abstracts* para planejar suas aulas. Assim como Pérez Gomes (1995) assevera que a prática deve ser o ponto inicial e de chegada na formação docente, essas professoras-bolsistas precisaram oferecer um curso de IFA com foco em um gênero ou em habilidades pouco conhecidas ou desconhecidas delas (Morgana e Daniele com o curso de *abstracts* e Renata com o curso de leitura e escrita acadêmica) e procuraram aprender sobre as temáticas dos seus cursos a partir de um entendimento maior do gênero *abstract* ou de reunir teoria para conseguir aplicar à prática de sala de aula.

Quadro 10 – Como os professores-bolsistas enfrentaram desafios ao ensinar IFA no IsF

<i>Participante</i>	<b>Desafio</b>	<b>Solução</b>
<b>Gabriela</b>	Encontrar textos adequados para alunos A2	Utilizou textos de um livro didático de produção textual em inglês encontrado na sala dos professores.
<b>Daniele</b>	Ter estudantes de diferentes áreas do conhecimento na mesma turma	Leu <i>abstracts</i> das áreas dos alunos, além de procurar nos sites de universidades informações para que eles produzissem <i>personal statements</i> .

<b>Josué</b>	Dar tempo em aula para os alunos lerem e escreverem.	As reuniões pedagógicas, as conversas com os colegas e observar as aulas de outros o ajudaram a entender que não é errado dar tempo para os alunos.
<b>Patrícia</b>	Estar acostumada com as aulas de inglês geral.	As formações pedagógicas a auxiliaram na preparação das aulas.
<b>Thiago</b>	Estar acostumado a ensinar inglês geral utilizando livros didáticos.	Seus colegas o auxiliaram, compartilhando materiais e resolvendo dúvidas, assim como as reuniões pedagógicas.
<b>Adriana</b>	Ter estudantes com diferentes níveis de proficiência na mesma turma.	Pareou alunos mais e menos proficientes, além de começar as aulas com tarefas e tópicos mais fáceis e complexificá-los ao longo da aula.
<b>Rafaela</b>	Trabalhar com alunos A2.	Utilizou mais o livro didático e não realizou provas. Em vez disso, pediu escrita e reescrita em todas as aulas.
<b>Renata</b>	Encontrar textos autênticos para usar em aula.	Citou as qualidades discursivas propostas por Guedes (2002) como guia para seu trabalho com <i>personal statements</i> , que encontrou na internet.
<b>Morgana</b>	Adaptar o livro didático.	Procurou por textos autênticos e materiais extras, estudou <i>abstracts</i> (o gênero estruturante do curso) e se colocou no lugar dos alunos (eles gostariam de realizar essas tarefas?).
<b>Ana Alzira</b>	Lidar com um curso desconhecido.	Estudou o livro didático para preparar as aulas.

Fonte: A autora (2017).

O livro didático (LD) foi a solução para Gabriela e Rafaela. Conforme os seus relatos, esse material foi utilizado como um recurso para trabalhar com alunos básicos (A2), pois ofereceu textos compreensíveis para serem utilizados em aula. Enquanto isso, para Ana Alzira, o LD serviu como um suporte para lidar com o curso de leitura e escrita em contextos acadêmicos, uma experiência docente nova para ela. Assim, para essas professoras-bolsistas, o LD vem para auxiliar a ação pedagógica do professor, que é responsável pelas decisões de como utilizá-lo em sala de aula com base nas suas próprias experiências.

Entretanto, nas experiências de outros professores-bolsistas, o LD mostra-se como desafio. Segundo Morgana, “(...) justamente porque a gente tem um LD, parece que às vezes, não tem que seguir o LD” (Excerto de entrevista – 18/11/2016, p. 5), o que demandou um empenho adicional por parte dela para que conseguisse se descolar do que estava proposto no material pronto e partisse para o que ela mesma tivesse criado. Para Thiago, a dificuldade apresentada foi outra: por estar acostumado a usar LDs em cursos de IG, precisou elaborar os seus próprios materiais neste novo contexto. Assim, procurou auxílio em colegas, coordenadoras e nas reuniões pedagógicas. Apesar de não mencionar LDs, Patrícia também comenta que foi difícil realizar essa transição do IG para o IFA e que encontrou suporte nos encontros pedagógicos.

Apesar de autores da área de IFA salientarem que os professores devem desenvolver os seus materiais didáticos visando a uma turma específica com interesses particulares, as

editoras vêm cada vez mais lançando LDs voltados para algum campo específico do ensino de inglês. Portanto, é necessário trabalhar com formas de adaptação dos LDs e de trazer os contextos dos estudantes para se integrar ao material. A dissertação de Lamberts (2015) no contexto do IsF detalha as diferentes maneiras de se adaptar LDs. Ainda, parece relevante discutir como levar textos autênticos para alunos básicos, bem como apresentar fontes confiáveis de onde encontrá-los. Para lidar com isso, Renata resolveu trabalhar com o conceito de qualidades discursivas em *personal statements*.

Observa-se a importância das reuniões semanais e da partilha entre os professores-bolsistas e seus colegas para a resolução dos desafios relacionados ao ensino de IFA. Esta prática coaduna com Wells (2000) quando afirma que o conhecimento é construído na interação entre as pessoas a partir de suas vivências para resolver problemas específicos; Nóvoa (2007) acrescenta que é dentro da própria profissão que os professores podem ir se formando como tais. As oportunidades informais de formação (HAUS, 2015), como as conversas entre pares, são igualmente importantes para a formação docente. Indico mais uma vez o que Nóvoa (2007) sustenta acerca da formação de professores: é relevante para a construção da identidade docente o sentimento de pertencimento a um grupo. Por participarem de um mesmo contexto, a formação que acontece localmente ganha força porque os professores-bolsistas dividem cursos, materiais e preocupações similares, tornando a interação entre eles em relação ao seu desenvolvimento profissional mais rica.

Houve ainda outros dois desafios relatados pelos professores-bolsistas ao ensinarem IFA. Para Adriana, havia alunos com diferentes graus de proficiência nas suas turmas. Ela resolveu essa dificuldade colocando estudantes mais e menos proficientes para trabalharem juntos, além de adotar uma técnica de começar a aula com tópicos mais simples e avançar para outros mais complexos. O desafio mencionado por Josué estava relacionado com o ambiente de cursos livres, onde ele considerava necessário manter o aluno em ação a todo instante. Dessa forma, o professor-bolsista se sentia desconfortável em deixar os alunos do IsF trabalhando em silêncio em aula - em atividades de leitura e escrita -; no entanto, a partir da partilha entre ele e seus colegas, dentro e fora das reuniões, ele aprendeu que isso não era um problema: “E daí aqui, óbvio, com reuniões pedagógicas, com conversa entre os colegas e tudo mais, assistindo às aulas dos outros eu comecei a ver que, sim, dar tempo pro aluno, 10, 15 minutos pra fazer um *written assignment*, sabe. Isso não é errado” (Excerto de entrevista – 09/11/2016, p. 10).

Esses relatos sugerem que o desenvolvimento profissional proporcionado pelo Programa acontece a partir da reflexão sobre a prática docente realizada em sala de aula.

Adriana, ao juntar estudantes mais e menos proficientes, retoma o conceito de reflexão-nação proposto por Schön (1995), ou seja, lidou com algo no mesmo momento em que aconteceu e encontrou uma resolução. A partir das experiências em sala de aula e do compartilhamento com os outros integrantes do NuLi, Josué também pode refletir e agir sobre a seu fazer profissional. Para Sarmento e Kirsch (2015), ter tanto o trabalho docente como a reflexão teórico-prática é uma das grandes virtudes do Programa IsF, e o relato de Josué retrata essa característica. Costa (2013) e Villegas-Reimers (2003) alegam que não é possível deixar a teoria e a prática em lados opostos porque elas estão imbricadas na formação docente, em especial no caso do IsF, tendo em vista que os professores-bolsistas são estudantes e professores ao mesmo tempo, o que torna ainda mais oportuna a intersecção desses dois conceitos para o desenvolvimento profissional docente desses bolsistas.

A seção a seguir discorre sobre os momentos de formação para o ensino de IFA ocorridos nos encontros semanais do NuLi.

#### 4.2 REUNIÕES SEMANAIS COMO OPORTUNIDADE DE APRENDER, PRATICAR E REFLETIR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS ACADÊMICO

Trago nesta seção os dados que se relacionam à formação dos professores-bolsistas do IsF para ensinar IFA durante as reuniões semanais<sup>68</sup>. As reuniões pedagógicas semanais foram consideradas em estudos anteriores como uma das principais ações de formação docente no âmbito do IsF. (KIRSCH; SARMENTO, 2016; HAUS, 2015). Pelo fato de elas serem organizadas e ministradas pelos próprios integrantes e, a seguir, principalmente pelos ETAs e os próprios professores-bolsistas, há uma valorização dos conhecimentos produzidos entre os próprios membros dessa comunidade, algo que Nóvoa (2007) já preconizava como uma medida para que uma formação docente fosse considerada de qualidade – passar a formação de professores para dentro da profissão.

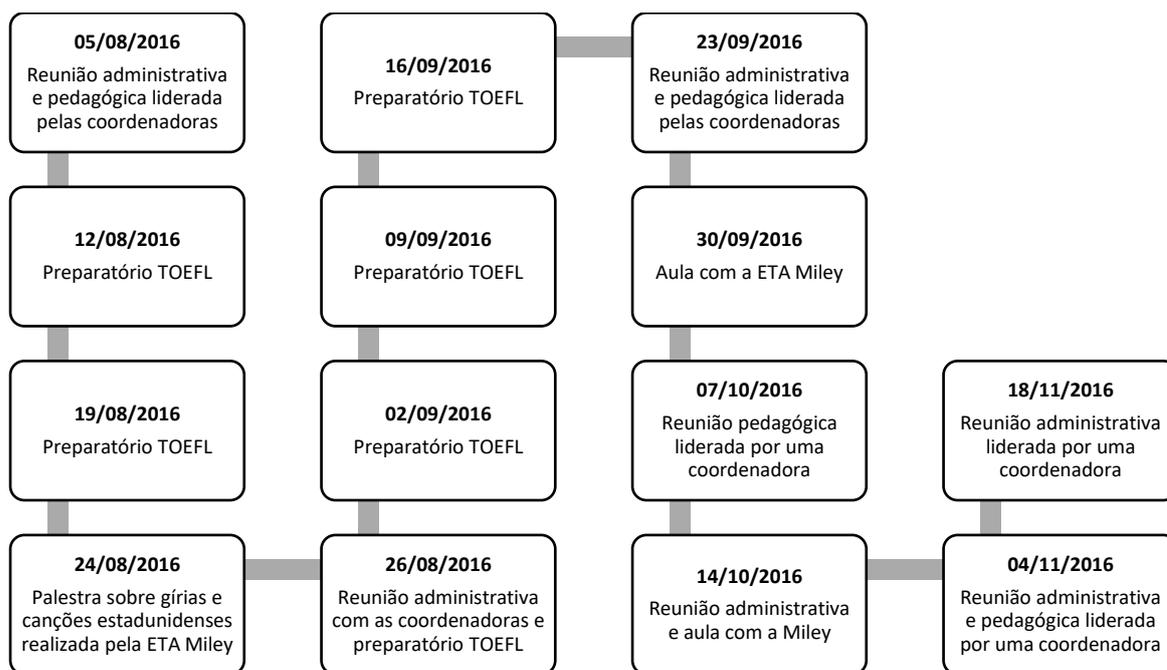
Apresento vinhetas narrativas de momentos em que os professores-bolsistas estão envolvidos em: participar das reuniões semanais, colocando-se no lugar de aprendizes de inglês acadêmico ao colocar em uso os gêneros estudados e estudar suas características; discutir como podem utilizar as atividades realizadas nas reuniões em suas turmas no

---

<sup>68</sup> Para tanto, elaborei um quadro (Apêndice I) que me ajudasse a visualizar os momentos de formação para o ensino de IFA com o intuito de assegurar que o dado estava relacionado com o tópico inglês acadêmico e, então, se poderia ser afirmado que havia **formação docente** nas interações observadas. Nele, encontram-se os dados relativos tanto aos momentos formais quanto aos momentos informais de formação docente. No entanto, para este trabalho, como já explicitado, não foram analisados os dados ocorridos na sala IsF.

Programa IsF; compartilhar e refletir coletivamente sobre os cursos de IFA no Programa e sobre os objetivos dos alunos do IsF. A figura a seguir mostra as reuniões semanais observadas para esta pesquisa no ano de 2016, que fazem parte da primeira etapa de geração de dados.

Figura 4 – Resumo das reuniões semanais observadas no NucLi em 2016



Fonte: A autora (2017).

As 14 reuniões, geralmente ocorridas nas sextas-feiras, consistiram de: seis aulas de preparação para o TOEFL ministradas pelos ETAs (12/08, 19/08, 26/08, 02/09, 09/09 e 16/09); uma palestra oferecida por uma das ETAs (24/08); duas reuniões somente administrativas lideradas pelas coordenadoras (26/08, 14/10, 18/11); três reuniões que mesclaram assuntos administrativos e pedagógicos (05/08, 23/09 e 04/11); uma reunião pedagógica ministrada por uma das coordenadora (07/10) e duas aulas com uma das ETAs. Ao nomeá-las pedagógicas, entendo que são reuniões que trouxeram à tona temáticas relacionadas à prática ou à formação docente dos professores-bolsistas; já aquelas que nomeei administrativas se referiram a questões mais técnicas ou burocráticas, como conseguir salas de aulas para os cursos, por exemplo.

A preparação para o TOEFL veio de uma demanda do Núcleo Gestor do IsF de que todos os professores dos NucLi alcançassem o nível C1 de proficiência, senão poderiam ser desligados do Programa. Na reunião do dia 05 de agosto, portanto, as coordenadoras desse NucLi propuseram que os ETAs oferecessem, no horário das formações pedagógicas

semanais, aulas de preparação para o TOEFL ITP para os professores-bolsistas. Houve, assim, três turmas de preparatório TOEFL: uma nas segundas-feiras à tarde com o James, uma nas sextas-feiras pela manhã com a Jennifer e uma nas sextas-feiras à tarde com a Miley. Devido a minha restrição de horários, participei somente das aulas oferecidas pela Miley. As aulas iniciaram no dia 12 de agosto e terminaram no meio do mês de setembro.

As aulas oferecidas pela ETA Miley foram primeiramente destinadas a assuntos relacionados ao TOEFL, mas em 30 de setembro e 14 de outubro já não estavam relacionadas ao exame. Essas aulas estavam voltadas para que os professores-bolsistas participassem de jogos, brincadeiras, debates e escrevessem textos curtos em inglês. Esses dois encontros oportunizaram uso da língua inglesa e interação entre eles sem que estivessem atreladas a tarefas que eles precisassem realizar depois.

Dado esse panorama, passa-se à análise dos dados escolhidos para representar como as reuniões semanais oportunizaram aprendizagens para os participantes sobre inglês acadêmico e sobre ensiná-lo no contexto do IsF. O primeiro dado que apresento aconteceu na primeira reunião após as férias de inverno da universidade, em 05 de agosto.

*Vinheta narrativa 1 - “O objetivo é conseguir reconhecer as partes de uma resenha e quais são os elementos característicos”*

Uma parte desse encontro voltou-se para questões administrativas, como a exigência de os professores-bolsistas atingirem o nível C1 para permanecerem no Programa, e outra mais pedagógica, em que eles apresentaram seus Objetos de Aprendizagem (OAs) elaborados durante as férias. Esses OAs fazem parte de um projeto de uma das coordenadoras e a ideia é que os professores-bolsistas criem material didático com foco em inglês acadêmico para um Ambiente Virtual de Aprendizagem em desenvolvimento na universidade. Para esta reunião, eles deveriam preparar uma tarefa com um objetivo específico e que pudesse ser transposta para essa plataforma online. Renata e Cristiana são a primeira dupla a mostrar o seu OA, que é sobre linguagem em resenhas acadêmicas, com foco em formalidade e informalidade no uso de vocabulário. Logo após, Maria Bastos retoma que elaborar os OAs é o mesmo que elaborar tarefas. Em seguida, Adriana apresenta o seu OA.

**Adriana:** Eu coloquei que o objetivo é conseguir reconhecer as partes de uma resenha e quais são os elementos característicos que têm na resenha para que os alunos consigam escrever melhor. Por isso eu acho que a atividade é bem geral assim, ela não aprofunda muito em nenhuma característica, por exemplo, como expressar opinião na linguagem acadêmica, ou como fazer um *summary* do assunto porque é mais geral mesmo.

O projetor para de funcionar, então Adriana explica resumidamente como são as tarefas propostas por ela no seu OA.

**Adriana:** Então, eu termino aquela parte assim de tipo introdução, desenvolvimento, conclusão, tipo, dizendo o que tem em cada uma, eu espero que eu consiga colocar exemplos assim, dar um *highlight* pra eles verem como é. E aí as atividades, eu não lembro bem qual é a ordem que eu coloquei antes, mas era mais algumas coisas, por exemplo, eles tinham algumas frases delas e eles

teriam que identificar primeiro quais seriam partes de um *article review* e eu pensei em pegar algumas frases bem características, por exemplo, aquelas que referenciam o artigo, ou uma frase que tenha bem clara a opinião de um escritor ou coisas bem relativas ao *input* que eles tiveram antes, né. E a atividade final seria eles terem alguns trechos de uma *article review* que eles teriam que colocar na ordem que eles apareceriam.

**Maria Bastos:** Isso é bem legal.

**Adriana:** Pra construir sentido. E seria, as atividades que eu pensei eram três (inaudível), e todas não tinham muita produção assim para eles escreverem nada.

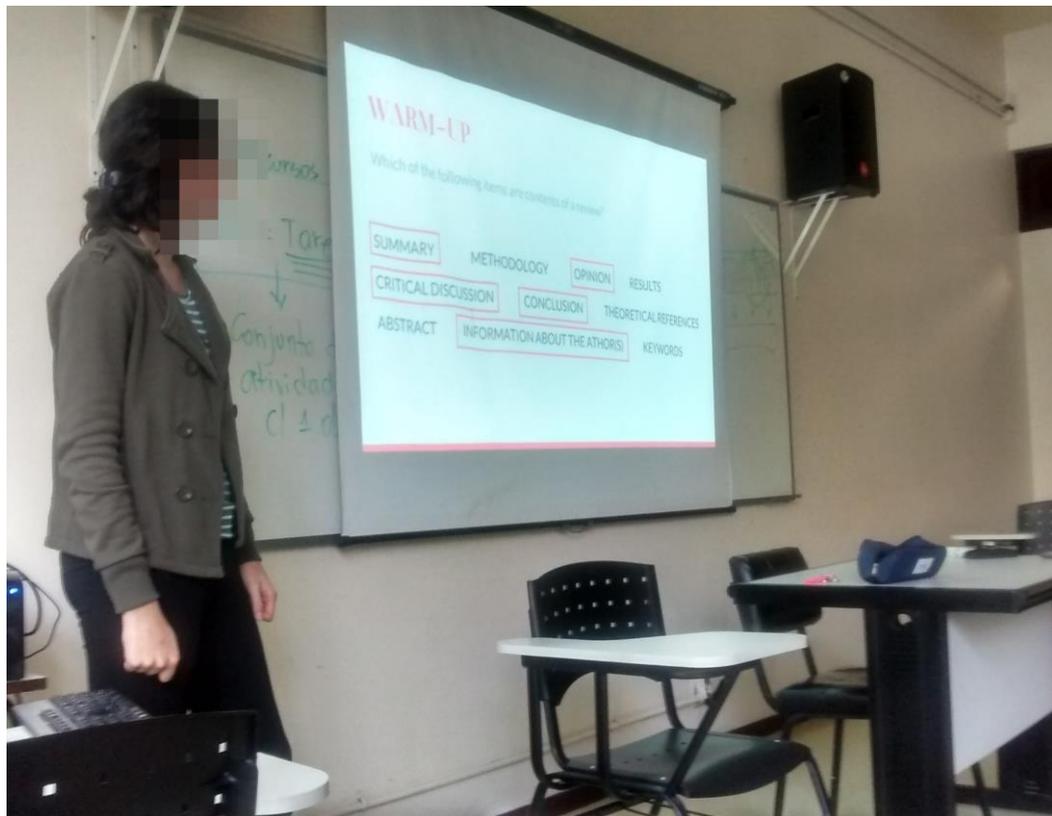
**Maria Bastos:** Mais identificação?

**Adriana:** É, era mais identificar e dizer se fazia parte de uma resenha ou não.

**Maria Bastos:** Então, olha aqui, ó, gente, isso é bem importante, então qual é o objetivo dela? Qual é o objetivo? Isso que tu falaste é bem importante. Identificar. Ao término, como é que a gente constrói um objetivo dentro de uma sala de aula? Ao término dessa aula, dessa unidade, o aluno deve ser capaz de (inaudível) identificar as partes de uma resenha. Entendeu? Então não precisa produzir, o objetivo final não precisa ser necessariamente produzir alguma coisa.

**Adriana:** Até porque fugiria muito do objetivo, do tempo.

Figura 5 – Adriana apresenta seu Objeto de Aprendizagem sobre estrutura de resenhas



Fonte: A autora (2017).

Figura 6 – Professoras-bolsistas observam a apresentação de Adriana



Fonte: A autora (2017).

(Diário de campo, 05/08/2016, p. 17-20)

Nesse excerto, Adriana apresenta seu OA de linguagem em resenhas acadêmicas. Ela apresenta um objetivo evidente desde o começo da tarefa, que é a identificação das partes de uma resenha. Como os OAs precisavam ser curtos, ela não poderia colocar um objetivo que demandasse muito tempo. Além disso, como esse Ambiente Virtual de Aprendizagem seria autoinstrucional, ou seja, não haveria um professor ou tutor que acompanhasse os aprendizes, as tarefas não poderiam demandar também interação. Logo, Adriana conseguiu elaborar o seu OA dentro das expectativas. Para criar as tarefas do OA, que poderiam também ser utilizadas nas suas aulas do IsF, Adriana precisou estudar a estrutura de resenhas, o que proporcionou seu contato com esse gênero. Maria Bastos aproveita a apresentação de Adriana e a utiliza como exemplo para ensinar como montar o objetivo de uma aula. Dessa maneira, Maria Bastos associa o trabalho de os professores-bolsistas desenvolverem os seus OAs com algo que eles precisam para elaborar seus planejamentos pedagógicos, ou seja, conseguir delimitar o(s) objetivo(s) da aula.

Augusto-Navarro e Gattolin (2016) afirmaram a importância do desenvolvimento e avaliação de materiais didáticos para a formação dos professores-bolsistas do IsF. Ainda, a literatura aponta que a elaboração de materiais é um dos principais papéis e tarefas assumidos

por professores de IFA (CHARLES, 2013; ALSOLAMI, 2014; BELCHER, 2004; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998). Nesse sentido, para elaborar o material didático apresentado, Adriana precisou conjugar seus conhecimentos sobre como criar uma tarefa a partir de objetivos a serem alcançados com seus conhecimentos sobre o gênero resenha acadêmica, proporcionando um momento rico de formação docente.

Os dois próximos excertos retratam a formação docente para o ensino de IFA dentro do curso preparatório TOEFL oferecido pelos ETAs. Eles foram escolhidos porque conseguem ser representativos do que aconteceu nas aulas. No geral, as aulas de TOEFL ITP com a Miley envolviam a realização de exercícios das seções da prova (*Listening, Reading e Structure and Written Expression*), bem como jogos, brincadeiras, debates e tarefas de escrita coletiva e individual não ligados necessariamente à preparação para a prova. Argumento que a formação de professores se desenvolve aqui a partir da prática de realização de simulados pois os professores-bolsistas se colocam no lugar de alunos e, a partir disso, podem refletir sobre suas ações docentes, uma vez que o NuLi oferta cursos preparatórios para diferentes exames de proficiência, como TOEFL ITP, TOEFL IBT e IELTS.

*Vinheta narrativa 2 - "It's kind of funny being asked to teach a TOEFL class because I've never taken TOEFL"*

Esta é a primeira aula do curso preparatório TOEFL ministrado pela ETA Miley, que acontece numa sala do prédio de aulas. Estão presentes a Miley, Luíse, Renata, Lenira e Ana Alzira. Elas se organizam em um semi-círculo, no qual eu acabo sentando também. A Miley inicia explicando sobre sua história com testes.

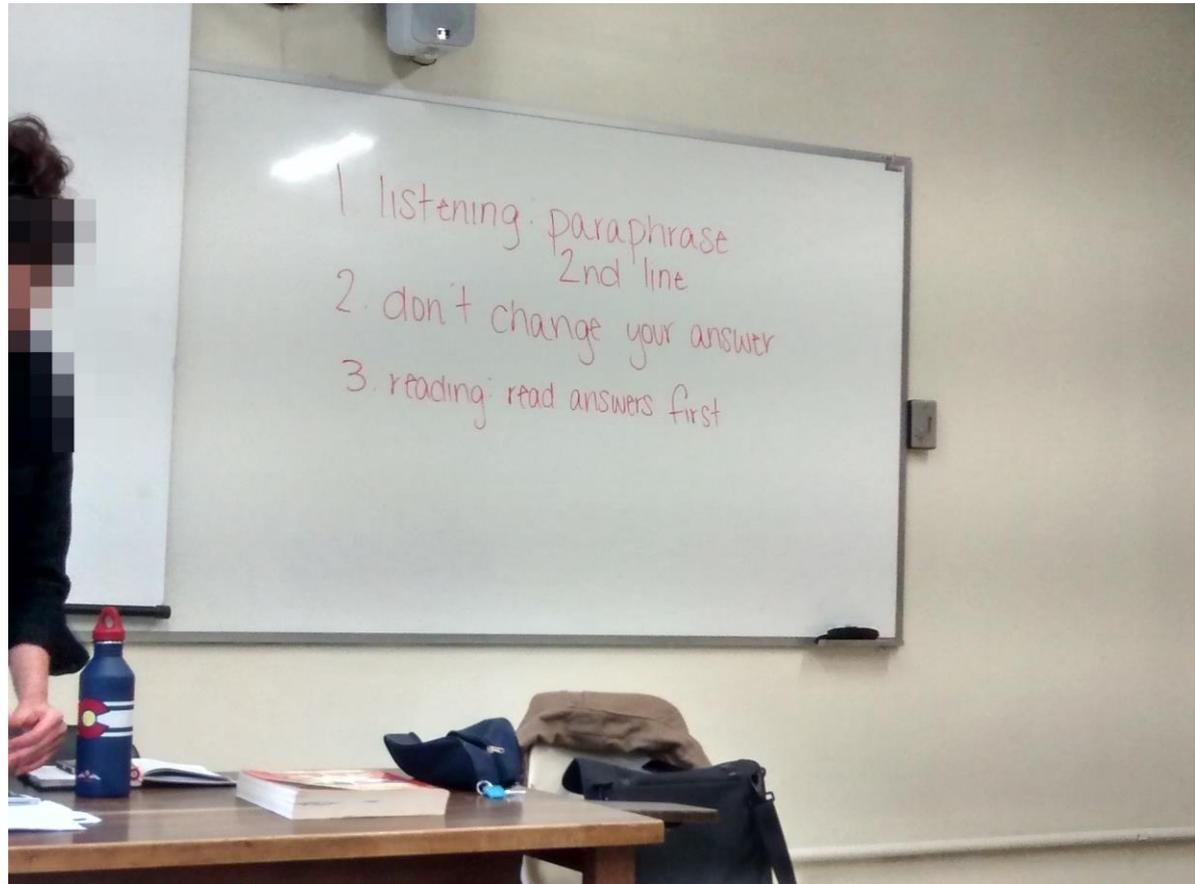
**Miley:** I wanted to say, first and foremost, that I'll be speaking English and we are all English speakers. So my goal here, it's kind of funny being asked to teach a TOEFL class because I've never taken TOEFL (risadas). So you guys are better (inaudível) at that time. What I'm going to add is taking tests, specifically horrible tests like the (inaudível), three SATs, two GREs, we take (inaudível). I know how to deal with these tests. (risadas) Also, with that in mind, when you guys talk, if I see a mistake, I'm going to correct you, and I hope that you don't take that personally, it's mostly known for all the people in the class, so when we get to that point in the test, how you are going to do prepositions, prepositions are hard to get.

A Miley pergunta se as professoras-bolsistas conhecem dicas gerais para as partes do TOEFL, e a Renata fala sobre não escolher a alternativa que usa a mesma palavra do *listening*, sendo geralmente melhor escolher uma opção que apresente um sinônimo. A Miley dá as suas dicas: não mudar a resposta porque geralmente a primeira é a correta e, para o *reading* (escrevendo no quadro), sempre ler as alternativas primeiro. Ela também diz que essa dica está relacionada à estratégia de *scanning*, pois geralmente não é necessário ler o parágrafo inteiro do texto para responder uma questão.

Ela pede, então, que as professoras-bolsistas fechem os olhos. Ela fala o título de cada seção do TOEFL e pede que cada uma levante a mão para a parte que consideram mais difícil do teste. Ela toma notas das respostas. Eu também fecho os olhos. Em seguida, as professoras comentam que gostaram dessa técnica porque assim ninguém fica com vergonha de os outros verem as suas

respostas. Renata diz: “*I like it, it’s a good technique*”.

Figura 7 – Dicas para a prova do TOEFL



Fonte: A autora (2017).

(Diário de campo, 12/08/2016, p. 1-2)

Esse é um excerto oriundo da primeira aula com a Miley. Elas compartilham as estratégias que conhecem para fazer o teste e, após, Miley realiza uma dinâmica para elas contarem, de olhos fechados, qual seção da prova elas consideram a mais difícil, levantando o braço quando o nome da seção fosse mencionado. Essa atividade fornece exemplos de dinâmicas para as professoras-bolsistas usarem nas suas turmas do Programa, o que é verbalizado pela Renata. Em outros dias de geração de dados, os professores reiteram que as formações com os ETAs lhes apresentam sugestões de atividades para complementar as suas aulas. Como Schön (1995) destaca, a *reflexão-na-ação* acontece quando se reflete sobre algo no momento em que o fato está ocorrendo e, nesse momento de formação, as professoras avaliam positivamente a sua experiência. Ainda, por mais simples que tenha sido, essa partilha entre pares da vinheta narrativa 2 demonstra que os saberes necessários para o desenvolvimento profissional podem ser construídos conjuntamente a partir da troca de experiências, como observado por Wells (2000).

O excerto seguinte também trata das aulas oferecidas pelos ETAs. Trata-se da realização de um exercício simulado da prova, algo recorrente de preparação para o TOEFL.

Vinheta narrativa 3 – “When you have those adverbs at the beginning of the sentence they change the order”

Figura 8 – Professores-bolsistas leem questões simulado da prova TOEFL ITP



Fonte: A autora (2017).

A Miley não pode vir hoje porque está com conjuntivite, então o James veio substituí-la. Estão presentes na reunião James, Ana Alzira, Josué, Renata e Luíse. James abre um arquivo do Google Drive com uma prova simulado do TOEFL e a primeira tarefa da aula é responder 15 perguntas da parte de *Structure* do teste em 10 minutos. As perguntas estão projetadas na tela e o James pede que os professores anotem as respostas em uma folha de papel.

Ao terminar os 10 minutos, James pergunta se foi difícil responder as 15 perguntas e Josué diz que foi *challenging*. James pede que os professores leiam as frases já com as respostas. Durante a leitura das respostas, James intervém para explicar aspectos gramaticais ou culturais relacionados com as questões.

Quando acabam de corrigir, James pergunta se alguém ficou com alguma dúvida. Renata pede mais explicações sobre a questão 14. Luíse explica por que a opção correta é a B (*Not only is seismology used*) e não a C (*Not only seismology is used*).

**Luíse:** When you have those adverbs at the beginning of the sentence they change the order.

**Renata:** Oh, yes... I forgot the rule (ri).

**Luíse:** I remember when I was teaching in another school that there was a lesson only about that, for negative (inaudível), inverted sentences.

Figura 9 – Questão do TOEFL

14. Not only ----- to determine the depth of the ocean floor, but it is also used to locate oil.
- (A) to use seismology
  - (B) is seismology used
  - (C) seismology is used
  - (D) using seismology

Fonte: Livro simulado TOEFL.

(Diário de campo, 09/09/2016, p. 8)

Depois de resolverem as questões, Renata ainda fica em dúvida sobre uma delas. Luíse apresenta uma explicação que faz Renata se lembrar da regra para esse tipo de frase. É possível inferir que, enquanto fazem os exercícios, os professores-bolsistas mobilizam seus conhecimentos linguísticos para respondê-los e, quando a resposta correta não é encontrada, outro colega se prontifica a explicar. Além de treinar para a prova, os professores-bolsistas aprendem uns com os outros. Desse modo, a formação docente para o ensino de IFA ocorre na troca entre pares sobre explicações de recursos linguísticos e também durante a realização de exercícios que simulem a prova, uma vez que as questões desse teste estão situadas em contextos acadêmicos<sup>69</sup> e os professores-bolsistas poderão ter que oferecer esse curso durante as suas trajetórias no NuLi.

Os professores-bolsistas consideraram essa experiência relevante para sua formação docente. Além de terem mais uma possibilidade de falar inglês e de treinar para a prova e conseguir um nível maior de proficiência, eles conheceram outras atividades e modos de gerenciar as aulas por estarem no papel de estudantes. Como este trabalho tem como foco a formação de professores para o ensino de inglês acadêmico, os dados relativos à realização de atividades mais lúdicas dos encontros com os ETAs não foram trazidos, porém, é importante salientar que os participantes riram e se divertiram bastante durante essas aulas. Como Walesko, Kluge e Almeida (2016) sugerem, observar aulas contribui para a constituição de um ambiente de trabalho colaborativo e para o desenvolvimento profissional. Aqui, eles não só observaram, mas fizeram parte das aulas e isso pode lhes trazer perspectivas distintas acerca de organização e gerenciamento de sala de aula.

O dado seguinte acontece na primeira reunião após as aulas de preparação para o TOEFL ministradas pelos ETAs. Há dois movimentos em relação à formação: o primeiro é

<sup>69</sup> Disponível em: <https://www.mastertest.com.br/produto/teste-toefl-itp/>. Acesso em: 03 set. 2017.

quando eles pedem, no grande grupo, que esse contato semanal com os ETAs prossiga, pois consideram que houve tanto formação linguística, que era o objetivo, quanto pedagógica; o segundo é quando, em pequenos grupos, eles discutem o que eles gostariam que houvesse nas próximas reuniões pedagógicas.

*Vinheta narrativa 4 – “O que vocês gostariam de ver na formação daqui para a frente?”*

Hoje é a reunião de apresentação da Nicole, que está de volta à coordenação do Programa. Acho que todos os participantes atuais do Programa estão presentes. A Nicole pede que todos sentem em roda, inclusive ela pede que eu não fique de fora também. Ela pede que seja feita uma sessão de apresentações em que cada um diga o seu nome, o que faz no IsF (se é professor, monitor), se já tinha experiência docente antes de entrar no Programa e se tem alguma área de interesse na Letras ou se participa de algum grupo de pesquisa.

Em seguida, as coordenadoras Nicole e a Maria Weber pedem que os professores se reúnam em grupos para que discutam sobre o que querem ter nas formações pedagógicas de agora em diante. “O que vocês gostariam de ver na formação daqui para a frente? Pensando, assim, em dificuldades”. Antes de eles se organizarem em grupos, os professores-bolsistas se antecipam e solicitam que esses encontros com os ETAs continuem.

**Morgana:** Hoje mesmo durante a nossa formação com a Jennie a gente tinha comentado que a gente tinha gostado muito dessas aulas com os ETAs, daí a gente gostaria de propor que isso também continuasse. A gente gostou muito.

**Patrícia:** Principalmente se vai ter uma seleção nova. Se vai ter uma seleção nova, tem gente que não tem nenhum TOEFL, mas talvez tenha o potencial, talvez uma formação que a gente pudesse convidar as pessoas que a gente queira também, estimular as pessoas a fazerem o TOEFL. Eu achei muito enriquecedor, não só.

**Morgana:** É. Tiveram atividades que a gente viu com a Jennie que depois eu adaptei pros meus alunos. Foi muito legal.

**Renata:** As aulas da Miley são muito legais.

**Kellen:** As do James também, tá. (risadas) (...)

**Maria Bastos:** Tá, eu acho que é bem importante, acho que (...) a formação linguística também é parte da formação.

**Nicole:** Não, mas então, eles tão falando que a questão não foi só linguística, que, assim, vocês conseguiram.

**Patrícia:** Pedagógica mesmo.

**Nicole:** Ótimo, tá, (...)

**James:** (...) But yeah, I really thought that TOEFL classes were helpful because it gave teachers a space where they could ask questions when they have doubts of English grammar, English pronunciation, and like other English things, and it gave them space where they could ask that and have those questions answered. So it was also a space where we could handle cultural knowledge about the US (inaudível) and make them pass it to their students, and it was a good way to, we could heighten the mistakes we always noticed the teachers making in class, so we could work on improving those. In a smaller setting. They were really effective, helping the pedagogical and linguistic knowledge.

**Maria Bastos:** Uhum, uhum, very good.

Então, os grupos se juntam em pequenos círculos. Os professores se agrupam com as pessoas mais próximas. Fico primeiramente no grupo que está à minha volta, com o Josué e a Cristiana. Sentamos em um círculo e ficamos próximos para que pudéssemos ouvir uns aos outros em função da conversa que o trabalho em grupo gera à nossa volta. Ela menciona que gostaria de conhecer todos os livros didáticos que existem para os cursos do Programa e que conhecer qual teoria os embasava. Ela comenta que quando participou das reuniões no Centro de Português para Estrangeiros, todos os

professores pareciam saber o que estava por trás dos materiais usados/elaborados nos cursos. Quando Josué e Cristiana parecem ter finalizado a discussão, resolvo trocar de grupo. Me movimento pela sala, indo para o fundo, à direita. Levo o gravador e o meu caderno. Vou para o grupo da Daniele, Patrícia, Rafaela, Morgana, Renata e Thiago. Eles estão sentados em formato de U, e eu chego e completo o círculo. Entro na conversa eles estão conversando sobre o que gostariam de que houvesse na reunião. Peço para eles recapitularem o que foi discutido até o momento.

**Ana Paula:** Quais foram as ideias antes de eu chegar?

**Morgana:** (inaudível).

**Ana Paula:** Aham.

**Morgana:** Tarefas (inaudível).

**Daniele:** Que deram certo e que deram errado. Outra coisa que eu queria, eu queria muito uma ajuda com esses cursos mais de escrita, que coincidentemente são os que eu mais pego, coisas acadêmicas.

**Thiago:** Vai ter de leitura e escrita agora, eu também não.

**Daniele:** Porque, tipo, eu quero começar minha aula descolada, mas como é que eu vou fazer aquele vídeo do Friends ter uma conexão com este texto acadêmico aqui? Tipo, eu queria engajar eles pra não chegar e tipo “leiam este texto, amores, nós vamos analisá-lo”. (eu rio) Eu queria ter mais ideias pra esse tipo de atividade, começar a aula diferente, daí eles terminarem lendo esse texto.

**Patrícia:** Eu acho bem possível, mas eu vou dar esse curso pra A2.

**Daniele:** Eu tô dando duas turmas de A2.

**Rafaela:** A ideia do curso A2 é ter uma noção de escrita, mas daí os meus alunos reclamaram que eles escreviam os textos, mas eles não estavam tendo aula de gramática.

**Daniele:** Os meus também. “Eu quero analisar texto acadêmico”. Mas, meu amor, você é A2. Você tá escrevendo “*did you*” na resposta. (...)

**Patrícia:** Eu tive que parar e fazer um *ppt* revisando as regras do presente porque eles não conseguiam escrever. O presente simples é o primeiro passo. (É muito difícil ouvir a Patrícia porque ela está com a voz rouca.)

**Morgana:** Sempre que a gente vai dar um curso que a gente não sabe como funciona, deixar um lugarzinho pra (inaudível) extra na 130. Mais espaço pra gente dividir as nossas experiências nas reuniões, a gente acha que às vezes é mais como fazer, mas como a gente faz.

**Ana Paula:** Aham.

**Rafaela:** É que às vezes as reuniões tratadas como um momento “aula”.

**Morgana:** É.

**Patrícia:** Sim.

**Daniele:** Aham.

**Rafaela:** E não é uma reunião (ênfase em “reunião”), não é um momento em que a gente se reúne pra debater os assuntos, os problemas do IsF, é um momento em que reúnem a gente pra.

**Patrícia:** Fazer uma cadeira extra.

**Thiago:** É.

**Daniele:** Verdade.

**Thiago:** Didática de língua inglesa e, tipo, formação pedagógica é quase igual. (inaudível) (...)

Os professores conversam sobre esse assunto e discutem o que poderia ser diferente. O áudio não conseguiu captar exatamente as falas, porém a Morgana e a Daniele comentam sobre apresentar atividades que deram certo e pedir ideias para aprimorá-las.

**Daniele:** Ou até, por exemplo, a gente tava fazendo aquela atividade do Headway, a gente vê que tem umas atividades bem (inaudível), daí a gente propõe alguma coisa diferente.

**Thiago:** É.

**Daniele:** Fazer isso também, né? O que eu posso fazer no lugar disso, né? (...)

**Daniele:** Sabe que eu tô tendo problemas com as minhas duas turmas de leitura e escrita, coisa lá, as duas turmas são tipo “eu não quero falar inglês, eu só vim aqui para ler as oito aulas”.

**Rafaela:** Os meus não queriam falar, daí eu fiz uma avaliaçãozinha final e que eles disseram? (Ela fala, então, com voz aguda) “Ah, eu gostaria que tivesse mais momentos de fala em inglês”.

**Daniele:** Ah!

**Rafaela:** Vocês que não queriam momentos de fala. Eu perguntava pra eles e eles me respondiam

em português.

**Ana Paula:** Por isso tem que fazer um *needs analysis* no começo e no fim, daí olha aqui, vocês que disseram.

**Patrícia:** Na primeira aula eu já disse pra eles assim, ó: “é leitura e escrita, leitura e escrita vai ter bastante, mas, é uma língua”. (...)

**Daniele:** Não tem como só ler.

**Patrícia:** Amigo, eu falei pra vocês: a língua é um todo.

**Rafaela:** Aí tu pergunta em inglês e eles te respondem em português. Depois te pedem mais momentos de conversação em inglês (Daniele ri).

**Daniele:** E tipo, eu tenho muitas dúvidas pequenas que eu fico tipo meio assim de perguntar na orientação pedagógica, porque né.

**Morgana:** Eu também tenho.

(Diário de campo, 23/09/2016, p. 15-17)

Em relação à discussão em grupos, Daniele diz que gostaria de saber como começar a aula de uma maneira mais descontraída em vez de começar discutindo textos acadêmicos. Patrícia responde que isso é difícil porque elas estão ensinando inglês para alunos A2 e Rafaela adiciona que eles só querem trabalhar gramática. Daniele confirma isso ao dizer que, na sua turma, os estudantes querem analisar textos, mas ainda não têm a proficiência necessária para realizar tal tarefa. A Morgana sugere, então, que haja mais espaço físico na sala dos professores para eles compartilharem seus materiais e que também haja mais espaço nas reuniões semanais para os professores-bolsistas compartilharem suas experiências. Rafaela aproveita para dizer que as reuniões deveriam ter essa característica de troca e não ser como mais uma aula da graduação. Daniele também propõe que sejam oportunizados momentos durante as reuniões para os professores adaptarem as atividades do livro didático *Headway Academic Skills* para que, quando eles forem lecionar uma aula utilizando esse material, já saibam que recursos extras podem utilizar. Por fim, Morgana e Daniele comentam que possuem dúvidas, sem expressar exatamente quais, porém não utilizam o espaço da reunião para resolvê-las.

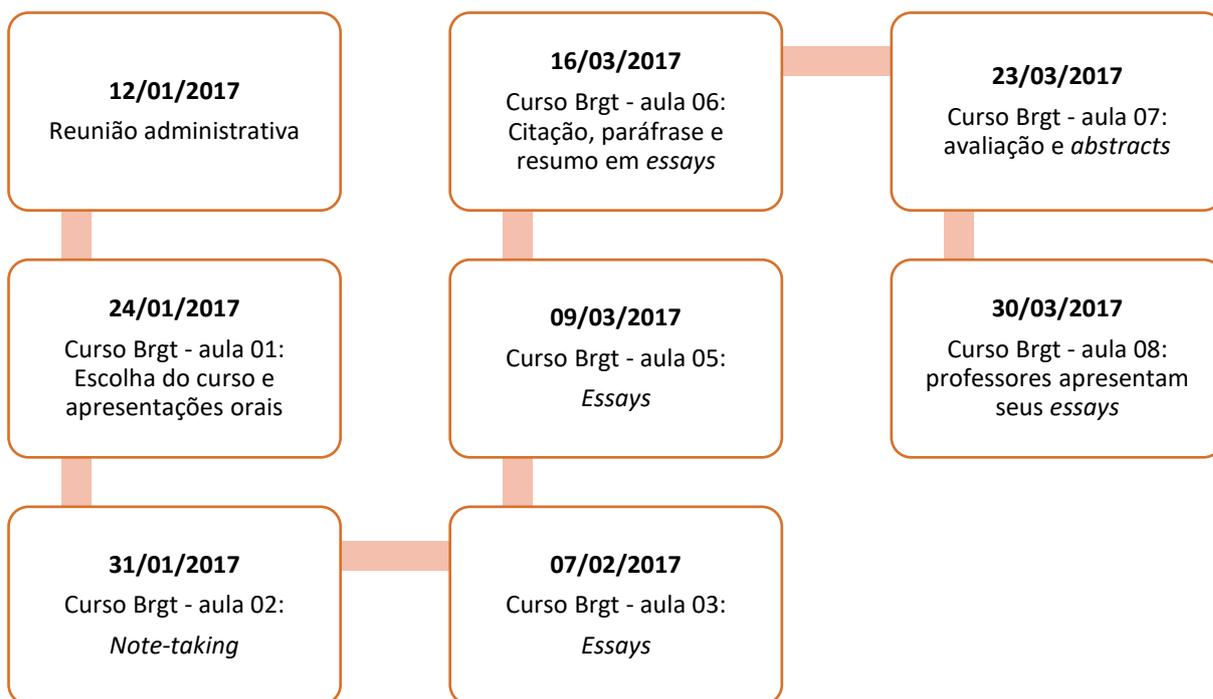
Parece haver uma expectativa dos professores-bolsistas em transformar o encontro pedagógico semanal em algo mais dialógico, com relatos de experiências docentes em que possam ter inspirações a partir das práticas dos colegas. A questão de trazer diversão e ludicidade aparece novamente, dessa vez na voz de Daniele, que gostaria de que suas aulas de IFA não fossem meramente focadas no produto final a ser desenvolvido, mas que começassem de uma maneira mais leve e com outros tópicos. A proposta levantada por Morgana talvez pudesse responder à necessidade de Daniele, pois, havendo mais espaço para os professores-bolsistas dividirem suas vivências, eles poderiam encontrar soluções para aquilo que os inquieta no planejamento e condução de suas aulas. Assim, os professores desse

grupo querem menos encontros teóricos, que se assemelham com uma aula, e mais encontros focados nas suas experiências e no desenvolvimento/adaptação de materiais didáticos discutidos conjuntamente.

Esses participantes refletem e questionam sobre a formação desenvolvida no seu NucLi – eles querem uma formação mais voltada para a resolução de questões práticas dos seus afazeres docentes no contexto do Programa e menos voltada para entendimentos teóricos que não estejam estritamente ligados àquilo que eles precisam resolver como professores-bolsistas do Programa. Para Reis e Santos (2016), como indicado no capítulo 1, a formação docente no IsF não deveria focar meramente em aspectos técnicos, em metodologias e em buscar uma proficiência alta e sim focar numa formação para a vida, em que os integrantes do NucLi agissem no seu processo de construção profissional. Assim, aqui eles estão se posicionando acerca do que precisam e querem discutir nas reuniões, colocando em prática uma das medidas apontadas por Nóvoa (2007) para o desenvolvimento de uma formação de qualidade, que trata sobre o protagonismo dos próprios professores na sua formação.

Ainda, eles expressam que gostariam de fortalecer as interações entre pares, o que Villegas-Reimers (2003) considerou como uma das características essenciais para o desenvolvimento profissional docente. Kirsch e Sarmiento (2016) também encontraram esse resultado, pois uma das duas vivências mais relevantes para os professores-bolsistas era a reflexão realizada durante as reuniões, algo que os participantes desta pesquisa também pedem: “mais espaço pra gente dividir as nossas experiências nas reuniões”. Assim, agregar as racionalidades prática e técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995) parecem ser basilares para a formação docente no IsF pois, diferentemente da experiência das disciplinas do curso de graduação, onde não são todos os estudantes que já estão atuando como professores, no NucLi há situações concretas de ensino e aprendizagem que precisam ser valorizadas e trazidas para os encontros semanais, que, conforme Sarmiento e Kirsch (2015), são momentos institucionalizados para questionar e refletir sobre o que significa ensinar e aprender na teoria e na prática.

Os dados a seguir versam sobre a segunda etapa de geração de dados da pesquisa de janeiro a março de 2017. Disponho a seguir uma figura com o resumo dos dias das observações realizadas nas aulas do curso de leitura e escrita acadêmica para os professores-bolsistas, sinteticamente chamado de curso Brgt.

Figura 10 – Resumo das aulas do curso Brgt observadas no NucLi em 2017<sup>70</sup>

Fonte: A autora (2017).

O curso de leitura e escrita acadêmica (curso Brgt) para os professores-bolsistas surgiu de uma proposta das coordenadoras na reunião de 12 de janeiro de 2017. Uma plataforma online canadense disponibilizou o material didático para ser utilizado gratuitamente nesse curso, e a coordenadora Nicole pediu que os professores-bolsistas atuassem tanto como alunos quanto como avaliadores da plataforma a fim de verificar se seria interessante adotá-la para os cursos presenciais do NucLi. Ademais, em conversas informais, Nicole comentou que gostaria de oferecer práticas de letramento acadêmico aos professores-bolsistas, tendo em vista que eles, no geral, não possuíam experiência dentro da universidade, como atestado no Quadro 7 sobre o perfil dos professores. A professora-bolsista Marcela foi escolhida para organizar e ministrar esse curso para os seus colegas professores do NucLi porque era a única mestra do grupo e, assim, possuía bastante experiência em ler e escrever gêneros acadêmicos além de ser uma professora bastante engajada nas ações do Programa.

Marcela desenhou o curso com o objetivo de que, ao final, os professores-bolsistas escrevessem um *essay* sobre um assunto relacionado ao ensino de inglês e o apresentassem para os colegas no último encontro. Dessa maneira, as aulas iniciaram com a escolha do curso/material da plataforma Brgt que seria utilizada. No encontro seguinte, tratou da habilidade de tomar notas (*note-taking*), que seria útil para quando eles estivessem fazendo

<sup>70</sup> Eu não estava presente na aula 04, por isso ela não consta na figura 10.

leituras para escrever seus textos; após, passaram para o gênero *essay* a fim de conhecer sua estrutura, usos e características; em seguida, trabalharam com diferentes modos de fazer referências; depois, discutiram sobre como o *essay* seria avaliado e estudaram sobre como fazer *abstracts* para que os colegas soubessem previamente sobre o que tratavam as suas apresentações; por fim, estudaram as características de boas apresentações orais e realizaram as suas próprias.

A figura a seguir mostra uma análise concisa dos momentos de formação para o ensino de IFA de cada uma das aulas do curso Brgt.

Figura 11 – Organização das aulas do curso Brgt



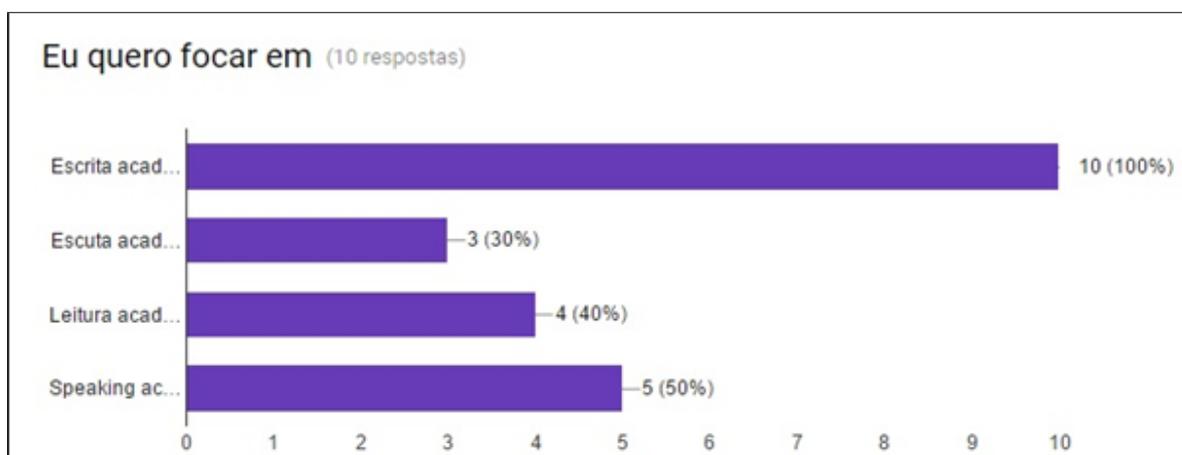
Antes do início do curso Brgt, Marcela enviou um questionário eletrônico para os professores preencherem acerca das suas disponibilidades de horário para participar das aulas, do seu nível de proficiência, da habilidade que eles gostariam de focar e das expectativas em relação ao curso. No início do questionário, Marcela explica seus objetivos: “Esse questionário tem dois propósitos, primeiro saber qual é o melhor dia para realizarmos o curso (começando semana que vem) e segundo saber que curso, das várias opções da plataforma, escolher” (Excerto de diário de campo – 24/01/2017, p. 2).

Naquele momento, o NuLi contava com 11 professores-bolsistas. Dos 10 que participaram do curso como alunos (Marcela foi a professora das aulas, por isso não respondeu ao questionário), 08 colocaram a terça-feira à tarde como a melhor opção para que a reunião fosse realizada, o que foi acatado por Marcela.

Em relação ao nível de proficiência, seis professores eram B2 e quatro eram C1 (de um total de 10 respostas). Apesar das instruções do Programa indicarem que o nível dos professores deve ser C1 e das formações dedicadas em 2016 nesse NuLi para que os professores subissem de nível, não foi disponibilizada uma aplicação do teste TOEFL destinada aos professores-bolsistas do NuLi até o momento da realização do curso Brgt, o que explica por que não aumentaram seu nível de proficiência, sendo que mais da metade deles era B2.

Todos professores-bolsistas manifestaram o interesse em trabalhar com escrita acadêmica, seguido de fala acadêmica (cinco professores), leitura acadêmica (quatro) e escuta acadêmica (três). As habilidades de produção foram, portanto, as mais esperadas pelos professores-bolsistas.

Figura 12 – Habilidades nas quais os professores querem focar durante o curso



Fonte: Formulário feito no Google Drive pela Marcela.

Por último, os professores-bolsistas mencionaram suas expectativas em relação ao curso.

Figura 13 – Expectativas dos professores-bolsistas em relação ao curso Brgt

Desenvolver habilidades acadêmicas com ênfase em speaking e writing
Botar em prática as produções acadêmicas, tanto oral como escrita. E aprender a refinar o texto para que ele se adeque às ocasiões.
Conhecer novas formas de trabalhar EAP em sala de aula.
Melhorar minhas habilidades com escrita acadêmica
Espero melhorar minha escrita acadêmica aprendendo diferentes estratégias de escrita de acordo com gêneros acadêmicos variados. Ainda, gostaria de pensar em como aplicar tais estratégias em contextos de ensino de inglês.
Me qualificar para atender melhor os alunos do IsF e estar melhor preparada para a próxima oportunidade de fazer o TOEFL.
Entrar em contato com a realidade do inglês acadêmico.
Melhorar o inglês acadêmico para poder dar aulas melhores sobre o tema :)
Eu nao sei o que é escuta/speaking academicos. Ainda nao conheço o curso. Sei que o foco do curso é ingles academico, mas minha expectativa é desenvolvimento em geral.
?

Fonte: Formulário feito no Google Drive pela Marcela.

O que há em comum na resposta dos professores é a prática em inglês acadêmico para desenvolverem as suas próprias habilidades, para planejarem aulas de uma maneira mais informada para os cursos do IsF e para entrar em contato com inglês acadêmico.

O primeiro momento de formação para o ensino de IFA durante o curso Brgt ocorreu na primeira aula, em 24 de janeiro. No grande grupo, a partir de uma breve apresentação oral, as professoras-bolsistas discutem juntas sobre como poderiam adaptar o material da plataforma Brgt para os seus próprios cursos de inglês acadêmico. Elas compartilham ideias de como tornar o material didático mais atrelado a usos reais de apresentações orais.

*Vinheta narrativa 5 – “What could you do if this was your class?”*

A aula de hoje acontece no laboratório do prédio de aulas. Estão presentes Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana. Depois de todas conseguirem se cadastrar na plataforma Brgt e ter acesso aos materiais pelo Google Drive, as professoras-bolsistas analisam o catálogo de cursos disponíveis e escolhem um que vão seguir durante as oito aulas. Marcela propõe, então, uma tarefa em que elas terão que escolher um tópico do material didático e apresentá-lo durante três minutos. Antes da apresentação, elas escrevem um resumo, cada uma em seu computador. Depois de realizarem a apresentação na frente da sala, elas voltam para os seus lugares e Marcela propõe uma discussão primeiro acerca dos diferentes estilos dos alunos (uns gostam, outros têm vergonha de se apresentar) e segundo sobre como usariam esse mesmo material nos seus cursos acadêmicos.

**Marcela:** So another thing that I wanted you to tell me: what could you do if this was your class? Because this is the textbook, okay, and we might or might not adopt it for IsF. Okay, so this is the unit, you saw everything I had available for the teacher, okay, so think about this as your class, what

could you do? Because it's weird, right, you felt it that it is weird to get like a topic and say "prepare something and present it". Right? I don't know if you felt it, but I felt very weird about that. So what could you do to improve this?

**Morgana:** Making it more... realistic. People usually have time to prepare their presentations.

**Marcela:** Yes.

**Morgana:** So I would probably leave it for the students to prepare at home.

**Marcela:** Yeah.

**Morgana:** To have time to check dictionaries.

**Marcela:** Yes. (...) Because the textbook just gives you some questions, okay, so the idea here, what the textbook is suggesting is that you give students some questions and in pairs they ask each other these questions and each one has 20 seconds, okay? And then they prepare just the introduction of a presentation. Okay, I asked you to do a whole presentation but for them they would prepare just an introduction of a presentation based on these topics that were already set for them. So one of the things that we could do, thinking about doing this with our students, is to bring presentations first for them to watch, and I am not sure what the relation is with the questions and the topics later.

**Morgana:** But what comes before that? Because maybe they had (inaudível).

**Gabriela:** Because, like, the questions are a way of activating the topics in the students...

**Marcela:** But here, we are in *Listening, Speaking One*, so it's just presentation skills, so the topics that have been talked about in Reading is "sleep cycles". The reading is related to.

**Morgana:** And they haven't been exposed to a whole presentation?

**Marcela:** No, they didn't.

**Gabriela:** Yeah.

**Marcela:** Not yet.

**Morgana:** Oh, yeah, that's lesson one.

**Marcela:** This is lesson one, exactly, so listening, (inaudível) writing, listening, speaking, writing, listening, numbers, so it doesn't connect to the rest of the unit. So each unit is supposed to stand by itself. Okay? (...)

**Gabriela:** But I think like in a class like that (...) I would brainstorm students or ask them to discuss in pairs, like small groups, if they have already performed a presentation in English or even in Portuguese and how they felt, if they were nervous, how much time they took to prepare it, and having, opening the possibilities, yeah, in their heads, to talk about presenting something.

**Marcela:** Yes.

**Gabriela:** Okay? And I personally would choose one of the topics.

**Marcela:** For all of them.

**Gabriela:** For all of them and go through the process of organizing a presentation, so if you choose the topic of food, what are some ideas? And then they could list in pairs, okay, so get this idea and transform it into an argument. Then after the arguments let's, like, start a general sentence.

**Marcela:** Anyone has a different idea? Because I think this is a very good idea, right, so everybody can choose one topic, for example, food, and then in the presentation say different things about food, for example, cooking or the production of food, or agro.

(...)

**Gabriela:** But something like this could be like, first class you could gather students into similar areas, so engineers, and then health or bio something.

**Marcela:** Bio something.

**Gabriela:** And then the philosophy or.

**Marcela:** Arts and Humanities.

**Gabriela:** Yeah, Arts and Humanities and they would have a different approach because they study this area so they would see food with a different perspective.

**Carine:** Maybe, after the presentations, we could evaluate.

**Marcela:** Yes. But already have, like, a criteria pre-set, right? Share with the students things that you're going to evaluate. Even if you are not going to grade them, just like, these are the things you should be careful about when you're presenting. Okay? So these are some of the ideas.

Figura 14 – Syllabus do curso English 140 da plataforma Brgt

English 140



**Objectives & Sequence**

Contents

- APA Reference Guidelines
- Course Syllabus
- Weekly Blog
- Weekly Schedule (9-week)
- Weekly Writing Set-up



**Health & Medicine: Sleep Cycles** 01

Lessons

- 1-1a Reading - Contrasts Between Chinese and Western Medicine
- 1-1b Listening - Contrasts Between Chinese and Western Medicine
- 1-1c Listening Skills 1 - Introduction
- 1-2a Listening Skills 2 - General Statements
- 1-2b Writing Skills 1 - Thesis Statement
- 1-2c Short Story 1 - The Necklace
- 1-3a Reading - Sleep Cycles
- 1-3b Listening - Sleep Cycles
- 1-3c Writing Skills 2 - General & Thesis Statements
- 1-3d Listening Skills 3 - Numbers
- 1-4a Listening Skills 4 - Numbers
- 1-4b Speaking 1 - Presentation Skills - Introductions
- 1-5a Short Story 1 - The Necklace
- 1-6 Quiz

Fonte: Plataforma Brgt.

(Diário de campo, 24/01/2017, p. 26-28)

Diferentes ideias aparecem sobre como adaptar essas tarefas. O que é destacado pelas professoras-bolsistas é o fato de o material não fazer conexões entre as unidades. Morgana sugere dar mais tempo para os estudantes prepararem suas apresentações, pois é assim que acontece na vida fora da sala de aula; Marcela propõe levar outras apresentações para que os alunos possam conhecer o gênero antes de elaborar a sua própria; Gabriela recomenda começar uma discussão entre a turma sobre as experiências que eles já tiveram com apresentações orais, além de que todos trabalhassem sobre o mesmo tópico, agrupando os estudantes de áreas similares para apresentá-lo a partir de diversas perspectivas; por último, Carine ressalta que os alunos poderiam receber algum tipo de avaliação ao final da apresentação, e Marcela ressalta que os alunos devem conhecer de antemão os critérios pelos quais estarão sendo avaliados.

Portanto, há uma discussão acerca da adaptação de materiais didáticos. As professoras-bolsistas apresentam ideias bem concretas daquilo que modificariam na execução das atividades. Mostram alternativas para sair de um ensino de IG para entrar no IFA específico, tendo em vista que uma das ideias de Gabriela é dar voz aos estudantes das suas áreas para que eles exponham suas opiniões e compartilhem o que conhecem acerca do tópico trabalhado e, assim, também aprendam com seus colegas. De acordo com Dudley-Evans e St John (1988), o objetivo do IFA Específico é oportunizar tarefas reais de uso da linguagem nas disciplinas específicas dos estudantes e, mesmo que aqui o gênero seja trabalhado em muitas áreas do conhecimento (apresentações orais), o modo como ele é proposto por Gabriela parece afunilar para o que é mais particular. Já as ideias de Morgana e de Marcela se relacionam com tornar a tarefa mais autêntica, pois em contextos fora da sala de aula os estudantes geralmente não são requisitados a planejar uma apresentação prestes a ter que realizá-la, bem como frequentemente observam apresentações antes de performá-las.

A possibilidade de pensar sobre a prática durante as reuniões é algo relevante para a formação de um profissional reflexivo (PÉREZ GOMES, 1995; SCHÖN, 1995), transformador da sua realidade e da realidade de seus alunos (KUMARAVADIVELU, 2003; NÓVOA, 2009). Do mesmo modo que Cristóvão e Beato-Canato (2016) defendem uma formação de IG e de IFE que efetive práticas de uso da língua inglesa que favoreçam um ambiente de aprendizagem em que os estudantes ajam crítica e conscientemente, esse dado sugere que o debate de ideias oferece novas formas de planejar uma aula. Além disso, cria-se um espaço tanto para a criticidade sobre o material didático quanto para a troca de experiências entre pares, em sintonia com a expectativa já expressa pelos professores-bolsistas para os encontros semanais.

A aula 02 tratou da habilidade de tomar notas (*note-taking*). Marcela solicitou como tarefas de casa que as professoras-bolsistas fizessem um plano de aula em que utilizassem essa habilidade e que entregassem uma escrita reflexiva sobre o encontro. Trago a seguir a escrita reflexiva de Carine sobre a aula 02.

*Excerto de diário de campo 1 – “I have never thought on the importance of [note-taking] both as student and as a teacher”*

Na aula passada, Marcela pediu que as professoras fizessem um plano de aula de 2 horas sobre *note-taking* e também escrevessem uma reflexão sobre o encontro como alunas e professoras. Joana e Carine postaram seus planos no Google Drive. Carine também postou seu comentário reflexivo, que reproduzo abaixo.

I really enjoyed the class about note taking because I have never thought on the importance of it both as student and as a teacher. Marcela's approach was very appropriate considering that we had to position ourselves first as notetakers, and later as teachers thinking about our students at IsF and their needs regarding contexts in which they take notes. Moreover, I found the activities on Brgt Platform very useful once they focus on the skills we are always dealing with in classroom. In this sense, I am sure I will use some of the things I learned in class 2 from now on, mainly because I am always taking notes and I do not really pay attention on the way I organize them. After having the chance to do different exercises on the same topic, I have now some ideas to prepare a class about note taking. Check it below ;)

Fonte: Pasta compartilhada entre os participantes do curso Brgt no Google Drive.  
(Diário de campo, 07/02/2017, p. 1)

Há no excerto de diário de campo 1 um relato por escrito da professora-bolsista Carine sobre a aula 02 do curso. Além de elogiar Marcela por ter proporcionado atividades para as participantes de modo a se colocarem nos papéis de alunas e professoras, ela afirma que utilizará aspectos do que foi aprendido tanto para a sua própria experiência acadêmica de tomar notas quanto para a sua prática docente no Programa. As identidades profissionais de todas as envolvidas estão em construção e há a promoção de usos significativos da língua inglesa em contextos acadêmicos de modo a gerar reflexão e prática sobre os gêneros que circulam nessa esfera. Nas palavras de Carine, “[ela] não havia pensado na importância dessa habilidade tanto como aluna quanto como professora”, e a oferta do curso Brgt lhe proporcionou novas aprendizagens.

A seguinte vinheta narrativa referente à aula 03 do curso Brgt apresenta dois momentos de formação acerca do ensino de IFA. No primeiro, as professoras discutem sobre os gêneros usados na universidade e Marcela apresenta a distinção proposta por Gardner e Nesi (2013) entre gêneros profissionais e gêneros estudantis. No segundo, elas se reúnem em duplas para combinar o nome do gênero e a sua definição. Argumento que a formação dessas professoras-bolsistas acontece por meio da conscientização dos gêneros que elas já conhecem, da aprendizagem de novos gêneros e de novos conceitos teóricos que podem ser utilizados em suas práticas.

*Vinheta narrativa 6 – “I want you to match the name of the genre with the definition because it gives you the purpose, like, why students write this”*

A aula de hoje acontece no laboratório do prédio administrativo. Estão presentes Marcela, Ana Alzira, Carine, Joana, Gabriela e Cristiana. Marcela solicita que elas se reúnam em grupos para discutir as seguintes questões:

- *What genres did you have to write for university?*
- *What's the difference between student genres and professional genres?*
- *How would you define an essay?*

Entro no grupo da Carine, Joana e Ana Alzira porque acho que não estive nenhuma vez em um grupo em que a Joana e Carine participaram. Elas falam sobre *reviews*, *article reviews*, *report* e

*papers*. A Marcela pede para que os grupos relatem as respostas e propõe mais uma questão: *What's the purpose of our students*

**Marcela:** What genres did you have to write for university?

**Cristiana:** Lesson plans, reports.

**Marcela:** Lesson plans, reports.

**Cristiana:** Tests.

**Marcela:** Tests.

**Cristiana:** Reviews, book reviews.

**Joana:** Article reviews

**Cristiana:** That was it.

**Marcela:** That was it?

**Cristiana:** And essay.

**Marcela:** And essay. Anything different?

**Gabriela:** Critical comment.

**Marcela:** Critical comments, yes.

**Gabriela:** I never understood what it was.

**Marcela:** I like the names of genres you are giving because they are exactly the names that I am going to use. (...)

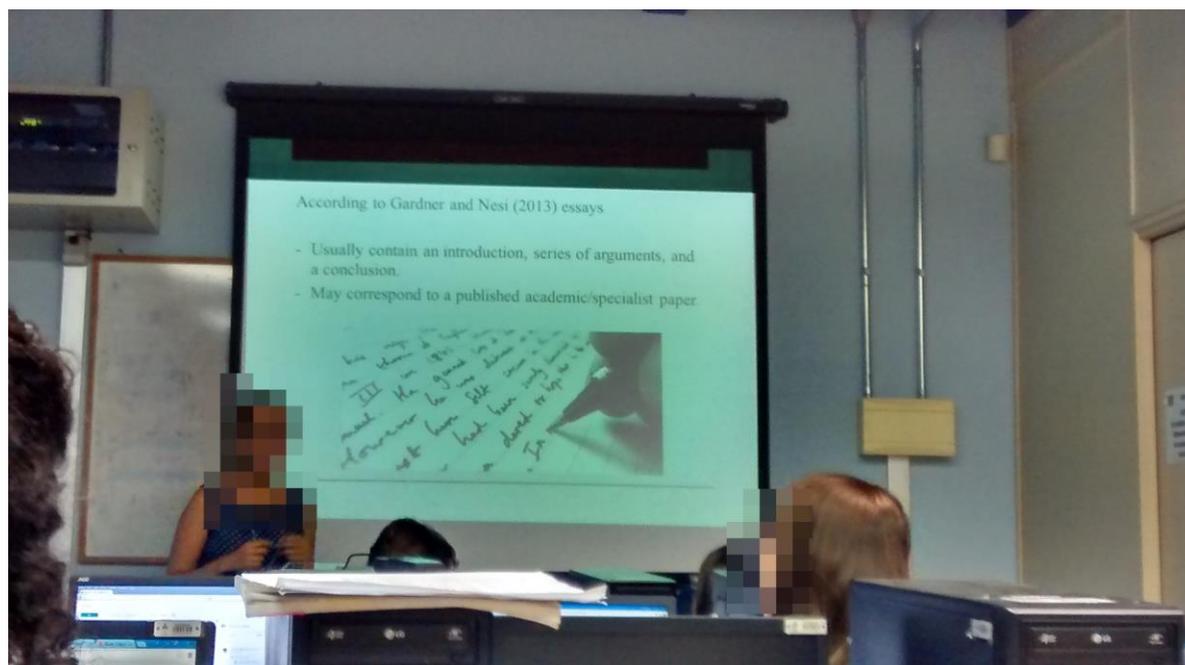
**Marcela:** So one thing that I'd like to mention before discussing this question is that when I'm going to talk about this is pretty much based on my experience in the UK, okay, so there they make a very big distinction, so there's a gap, let's say, between student genres and professional genres. So student genres would be genres that you produce for university only, okay? It means that you write only for university and professional genres are the things that go out in the world, so for example, your thesis is a professional genre because it goes out in the world, but an essay is a student genre because it's here, it's not a paper, for example. A paper is a paper and an essay is an essay. They have pretty marked this distinction between these genres, this is what we are going to do here now. (

**Marcela:** How would you define an essay, which is the focus of today?

**Gabriela:** Written production.

**Marcela:** It's a written production, right? Do you think here, this is one thing that bothered me a lot here at university when people said "write an *ensaio*". But what is um *ensaio*? For me it was always a paper.

Figura 15 – Definição de *essay* de acordo com Gardner e Nesi (2013)



Fonte: A autora (2017).

**Marcela:** Let's think about IsF, what's the purpose of our students? Because one thing that bothers me a lot here when I'm teaching is this, like, I don't know if my students are going to study abroad and then I have to focus on some genres, okay. Because it's different if they are going to study abroad, they are going to produce written work for university that is not going to be shown, or if they are researchers, okay, that just want to publish papers in English, and that's a complete different thing. Okay? It's a complete different genre. So, based on experience, like, what's the purpose of students here?

**Gabriela:** Post-grad students they usually want to work with their research projects and abstracts.

**Marcela:** Yes.

**Gabriela:** Basically. They are like, ah, how can I describe something or report the conclusions in their research projects? Or the abstract.

**Marcela:** Yes. So.

**Gabriela:** But then if you have (under)grad students, they don't usually produce in English, so they don't know what they want to learn, they want to learn, like, vocabulary, lexis, grammar.

**Marcela:** Girls?

**Joana:** I think it's the same.

**Marcela:** Yeah? So mainly students here, you're saying, are looking for professional genres, like abstracts, papers they are going to publish, right? And not specifically travel abroad study?

**Cristiana:** A few people focus on traveling abroad, especially because *Ciência sem Fronteiras* is kind of dying. (risadas) (...)

**Marcela:** I brought this reference from an article that is going to be there too, *musas*, okay, it's going to be there, okay, in the folder, and I want to talk to you a little bit about it. So Gardner and Nesi, they are two women (ela ri), okay, and they compiled a corpus of these genres of students' work, okay? So they went door to door in each university in the UK, they only got four to cooperate with them and they asked for the writings of the students and students got paid for that, so they have lots and lots of texts, okay? After getting all these texts, are you following me?

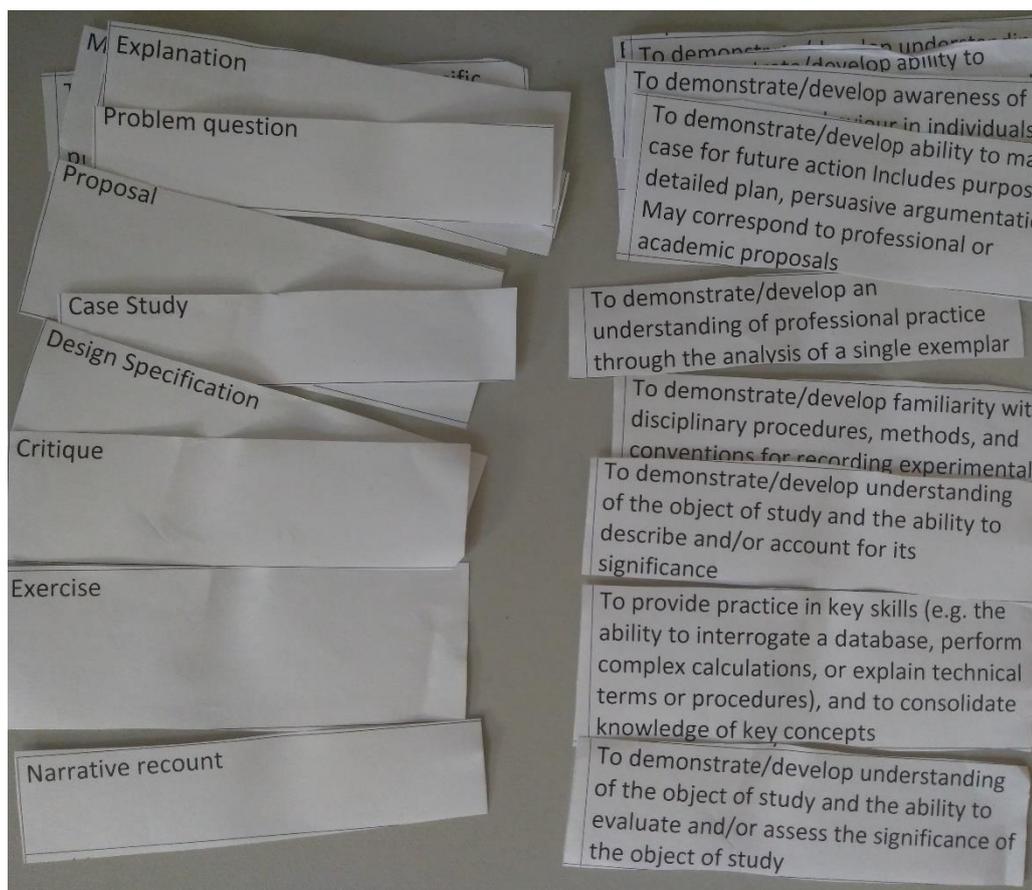
**Professoras:** Yes, aham.

**Marcela:** Yes? Okay, they read it all and decided to categorize them in thirteen different genres, then they classified as the academic written production in England, okay, for students, and that's what I have here for you. So you have the names of the genres and the definitions. Okay? One of the genres that I'm talking about is essay, okay, but I want you to match the name of the genre with the definition because it gives you the purpose, like, why students write this.

Fico dessa vez no grupo da Gabriela e da Cristiana e as duas decidem não "colar" porque o tamanho que cada tira está cortada pode dar a resposta de que gênero se está falando. Fico sentada entre as duas, está bem apertado, então nem consigo tirar fotos e nem anotar no meu caderno. Do lado esquerdo, elas põem os nomes dos gêneros e do direito elas põem as definições; elas leem e, quando encontram sua resposta, juntam as duas partes e colocam sobre a mesa em frente a elas ou em cima da CPU do computador da Gabriela. Essa tarefa é feita em silêncio e as duas só conversam para confirmar ou colocar em dúvida o que a outra encontrou. O outro grupo (da Joana, Carine e Ana Alzira) termina antes, mas Cristiana e Gabriela pedem mais tempo. Morgana chega.

Marcela, depois de alguns minutos, decide acabar o tempo da atividade e projeta na tela o artigo das autoras Gardner e Nesi. Ela lê o nome do gênero e os grupos respondem com a definição que encontraram. Gabriela e Cristiana reclamam da falta de tempo para elas conseguirem terminar a tarefa.

Figura 16 – Tiras de papel com o nome dos gêneros e suas definições



Fonte: A autora (2017).

**Marcela:** Okay, so, design. What did you put in design (specification)?

**Joana:** (lendo) To demonstrate or develop the ability to design a project or a procedure.

**Gabriela:** Eee (comemorando o acerto; as professoras batem palmas e riem).

**Marcela:** Okay.

**Joana:** (inaudível) this one.

**Marcela:** (lendo o artigo) “To demonstrate or develop the ability to design a project or a procedure”. Here (olhando para a projeção no quadro), there are some examples of genres that students actually have to do, okay, in the UK. So for example, application design, building design, database design. And here you can see that we don’t usually write here, right? Some aren’t familiar to us, because we don’t design anything in Letters, maybe a class plan would be a design.

**Gabriela:** Yes, a lesson plan.

(Diário de campo, 07/02/2017, p. 1-4)

A partir das suas experiências como alunas de graduação, as professoras-bolsistas refletem sobre os gêneros acadêmicos que elas próprias precisaram produzir. Essa atividade serviu como aquecimento para elas conseguirem discernir o que são gêneros profissionais e gêneros estudantis, algo que Marcela define para elas logo em seguida. Essa explicação parece relevante para as professoras-bolsistas entenderem as diferenças entre os usos requeridos da escrita acadêmica por um aluno de graduação/pós-graduação no Reino Unido, local de onde Marcela apoia sua experiência, e os usos exigidos para alunos que frequentam o

Programa IsF no Brasil. Elas chegam à conclusão de que os estudantes do NuLi estão à procura de gêneros profissionais, como a escrita de resumos e artigos. Conhecer mais gêneros acadêmicos estaria dentro do que o Quadro de Competências para Professores de IFA (BALEAP, 2008) considera prática acadêmica, uma vez que esses bolsistas precisariam: conhecer o contexto universitário em que atuam; estar abertos a aprender como as práticas acadêmicas divergem de área para área; conseguir analisar textos de diferentes cursos e levar essas características para as aulas; e utilizar no seu fazer docente conhecimentos oriundos da prática e dos seus estudos. Formar-se enquanto professor de IFA também é instruir-se sobre estudos e pesquisas e entender como os gêneros são usados em campos distintos, o que Reis e Santos (2016) enfatizam como sendo uma das possíveis tarefas dos professores-bolsistas.

Na atividade seguinte a essa discussão, as professoras-bolsistas se agrupam em duplas ou trios e recebem tiras de papel com nomes de gêneros acadêmicos (GARDER; NESI, 2013) e suas definições. Elas combinam essas duas tiras e conferem suas respostas no grande grupo. Marcela oferece uma atividade mais lúdica em vez de elas apenas lerem as definições no artigo. A realização dessa tarefa foi silenciosa e as professoras pareciam estar bastante concentradas em combinar gêneros e definições. Na fala transcrita, mostro como aconteceu a dinâmica em grande grupo: Marcela dizia o nome e algum grupo respondia com a definição que considerava correta. Esse é um momento de formação mais teórico, onde as professoras têm a oportunidade de conhecer outros gêneros acadêmicos e aprofundar o que sabem sobre os usos desses gêneros. Essa tarefa proposta pela Marcela poderia ser adaptada para as aulas de cursos de inglês acadêmico de forma a torná-los mais lúdicos ou mais descontraídos, uma vez que esta questão da descontração e ludicidade apareceu recorrentemente nas entrevistas.

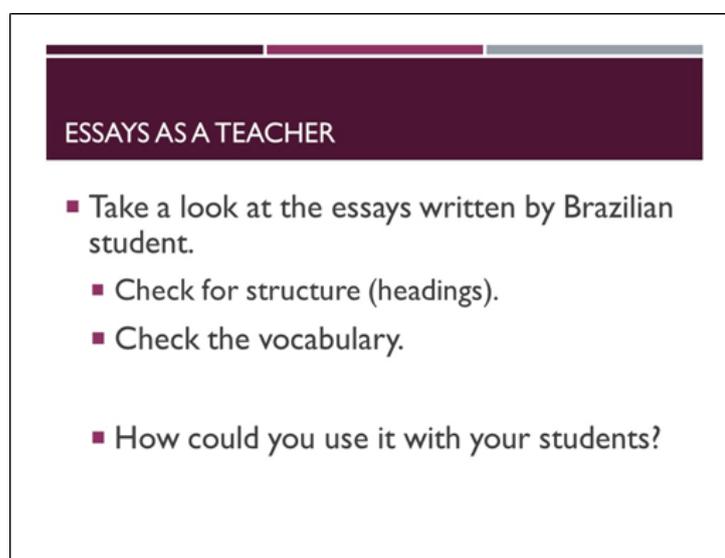
Na aula 05, Marcela indica que os professores-bolsistas utilizem o site LexTutor (<https://lextutor.ca/>) para analisar o vocabulário de *essays* escritos em inglês por estudantes brasileiros desenvolvendo seus estudos no Reino Unido. Ainda, discutem a pertinência de levar esse material para suas aulas de inglês do IsF.

*Vinheta narrativa 7 – “I’m not alone, I make the same mistake as a person who was studying in England”*

Esta é a quinta aula do curso Brgt. Estão presentes Marcela, Adriana, Carine, Daniele, Joana e Thiago no laboratório do prédio administrativo. Para iniciar, Marcela recapitula o que foi trabalhado até então nas aulas e pergunta aos professores-bolsistas o que é um *essay*, quais são suas características e por que estão falando sobre esse gênero. Em seguida, retoma os assuntos escolhidos por eles para a escrita dos *essays*. Os professores se reúnem em duplas/trios para olharem os esquemas (*outlines*) desenvolvidos até o momento dos seus textos; aqueles que ainda não haviam começado, procuram referências na internet e começam a escrever seus esquemas.

Marcela, então, apresenta o site LexTutor (<https://lextutor.ca/>) e faz um trocadilho com o herói Lex Luthor, e os colegas riem. Solicita que os professores-bolsitas abram a pasta compartilhada no Google Drive e escolham um dos *essays* ali colocados. Todos são escritos por alunos brasileiros estudando em universidades do Reino Unido. Ela mostra como funciona o site e os professores ao se mostrarem surpresos, parecem apreciar a novidade. Esse site define as palavras como pertencentes ao vocabulário geral, à Lista de Palavras Acadêmicas (*Academic Word List - AWL*) e às fora da lista (*off-list*, que não estão presentes nas duas primeiras categorias). Marcela explica o que significam as porcentagens: se o texto tiver 80% de palavras do vocabulário comum, 10% de palavras acadêmicas, 5% de palavras técnicas e 5% de palavras de baixa frequência, ele é considerado um texto acadêmico. A tarefa proposta é que os professores escolham seus *essays*, copiem-nos e colem-nos no espaço designado para isso no site e, então, pensem em como utilizariam esses recursos em uma aula no IsF: *think as a teacher*.

Figura 17 – Slide elaborado pela Marcela para a aula 05



The slide features a dark purple header with the text 'ESSAYS AS A TEACHER' in white. Below the header is a list of four bullet points, each preceded by a small red square. The text is in a white sans-serif font.

- Take a look at the essays written by Brazilian student.
  - Check for structure (headings).
  - Check the vocabulary.
- How could you use it with your students?

Fonte: Apresentação postada no Google Drive

Fico ao lado da Carine e olhamos alguns textos e a porcentagem de palavras comuns, de palavras acadêmicas e de palavras fora da lista. Ela, por fim, escolhe o texto sobre dragões e a sua possibilidade de existência. Conversando, notamos que há várias inadequações relacionadas à concordância verbal, pontuação e frases que aparentavam ser uma transposição do português para o inglês. Marcela conversa com Gabriela e Thiago sobre o *essay* escolhido por eles. Em azul e verde, palavras do vocabulário geral; em amarelo, palavras do vocabulário acadêmico; em vermelho, palavras fora da lista.

Figura 18 – Print screen do site LexTutor: perfil de vocabulário do *essay* sobre dragões

Current profile	
%	Cumul.
71.86	71.86
5.91	77.77
5.73	83.50
16.49	100.00

since the start of oral tradition a mythical creature perturbs the curious mind the existence of a giant serpent known as a dragon with histories spread all around the world the dragon appears in different ways in each culture but generally some major characteristics can be distinguished presence of huge wings four legs and breathing fire for scientists those features makes the dragon a fancy monster once there are no bones to transform itself in wings if the animal has four legs and it is remotely possible an animal spits fire inside the mouth without burning itself nonetheless this belief is so strongly present in so many ways that some parts perhaps could be true indeed there are some living animals with peculiarities that could be the inspiration for the myth the existence of the bombardier beetle that includes several species suggests a method to mix substances without have damages eisner number its mechanism of defense works ejecting from their abdomen two compounds the hydrogen peroxide and the hydroquinone which together reacts strongly and explodes eisner et al number the only way to obtain it is having two separated reservoirs in this case specialized glands which combine the compounds only outside the abdomen after the muscle have been stimulated to expel it this complex ejected can achieve until number avoiding any predators with the explosion and wounds eisner the gliding of flying dragons or draco volans a lizard from asia supplies a mode of having a kind of wings even if the animal has four legs this reptile owns a wing like membrane savile number which is supported by expanded thoracic ribs and muscle and ligaments specialized mcguire number a specific species can reach up about number cm of length and to glide more than number meters while an extinct lizard kuehneosaurus sp from great britain described by stein measured with number cm could possibly glided with more velocity mcguire number this wing like appears in fossils being supported by true ribs as occurs in draco but in some species the membrane has origin in rib like ossified dermal structures suggesting the appearance of wings like more than once and with different ways in the evolution of reptile although the major problems could be resolved mcguire number argues based on inferences about aerodynamics that the supposed flight of those animals that large bodies flying dragons had poor quality of gliding as a result of high weigh however huge birds that really can fly exists due to the presence of pneumatic bones a specialized bones with pores decreasing the weight and allowing the animal to fly another point quite problematical it is the evidences to support the ability of fire spit due to fast decomposition of pliable tissue that could be the reservoirs of chemical compounds in summary it is reasonable think about the possibility of extinct dragons although there is not an evidence for this animal the separated characteristics are completely possible indeed some of them occur in living species besides if the existence will be assumed should not be just one specie but will be a lot of them each one with different attributes and specialities which is not known by the science and this kind of analyze does not fit the living animals provide abundance of surprising features and even mythical creatures should be deeply studied

Fonte: Site Lextutor

Marcela pede então que os professores contem sobre o que eles pensaram em fazer com o *essay*. Gabriela, em inglês, diz que leu também o texto de dragões e planejou usá-lo em aula para uma turma de A2, começando com uma discussão sobre séries de TV (*Game of Thrones*) e, depois, partir para o que existe de evidência científica sobre dragões; então, entregar o texto, perguntar qual é a opinião do autor e outras questões de compreensão, qual é o esquema da *essay* e partir para análise linguística. Marcela, sabendo que a Carine leu o mesmo texto, pede que diga o que planejou em relação à análise linguística. Ela comenta sobre a escrita parecer português, através do uso excessivo de pontuação e devido à concordância verbal.

Em seguida, Joana, Daniele e Thiago, que estão na última fileira de computadores, leram o mesmo texto sobre as *Cromwell sisters*. Joana diz que levaria primeiro um input sobre o tópico e Thiago falaria sobre a história das religiões na Escócia e na Inglaterra para que os estudantes pudessem entender de que o *essay* tratava. Marcela fala sobre a existência de várias pesquisas sobre o uso de *headings* e que isso poderia ser algo a ser trabalhado em aula.

Morgana diz que trabalharia com sinônimos sobre o seu *essay*, que trata sobre *Elisabethan theatres*, mas diz que não terminou de lê-lo por inteiro, e pediria que os alunos analisassem os seus próprios textos, não o *essay* apresentado, e vissem as palavras em azul (comuns), procurassem um sinônimo no Thesaurus e trocassem para uma palavra da *Academic Word List*.

Adriana fala que trabalharia com erros básicos (preposições e concordância) e propõe que daria o texto, pediria para que os alunos identificassem o que é terminologia e o que são palavras

acadêmicas e que procurassem por palavras que eles poderiam usar em qualquer contexto acadêmico. Ela diz que usaria essa atividade em um curso de inglês acadêmico numa aula sobre formalidade e informalidade, mais para o fim do curso. Morgana diz que também pensou em usar no fim do curso.

Cristiana comenta que a *essay* não apresenta ponto final, portanto trabalharia com pontuação, e que também pediria para eles trocarem por palavras acadêmicas. Ela leu o mesmo texto que Morgana.

Por fim, Marcela pergunta se os professores trariam ou não textos escritos por alunos brasileiros para a aula:

**Marcela:** What's the role of bringing a text written by Brazilian students?

**Cristiana:** I think we could bring one written by a Brazilian and maybe one by a foreign maybe a researcher and ask if they can see a difference, how well-structured it is (...).

**Marcela:** Yes, it's probably, for me, in my experience, it's more difficult to find a mistake in Brazilian texts because I'm Brazilian and I understand what you're saying. Right? Yes? Anything else?

**Gabriela:** I think it's valid to show them a Brazilian, a text written by Brazilians because sometimes they feel, like, very not confident.

**Marcela:** Yeah.

**Gabriela:** With their writing, then if they see that other people are doing similar things, they're not going to feel like "uh, they made a mistake", but they are, like, "I'm not alone".

**Marcela:** Yes, exactly, these people, like, I'm not alone, I make the same mistake as a person who was studying in England, so that's okay, yes you can (ri), this kind of thing, right?

(Diário de campo, 09/03/2017, p. 5-7)

No dado anterior, os professores têm a oportunidade de trabalhar com textos autênticos produzidos por brasileiros estudando no Reino Unido e, então, planejar o que poderia ser trabalhado em aula com os seus alunos. Ainda, conhecem uma nova ferramenta para realizar a análise do vocabulário presente nos textos e têm contato com uma forma de avaliar se os textos produzidos pelos alunos estão dentro de um perfil lexical de textos acadêmicos a partir da análise de Coxhead e Nation (2001) trazida pelo site LexTutor. Portanto, os professores-bolsistas aprendem aqui novas formas de lidar com a escrita dos alunos, tanto de forma prática, a partir do site recomendado por Marcela, quanto de forma teórica, pois conheceram um pouco mais sobre como o vocabulário pode indicar se um texto escrito é acadêmico ou não.

Em relação às propostas de trabalho com esses *essays*, alguns professores sugerem trabalhar com o contexto ou com o aquecimento sobre o tópico antes de trabalhar questões linguísticas (Gabriela, Joana e Thiago); já outras propõem o trabalho com os recursos linguísticos que os textos trazem (Carine, Adriana, Morgana e Cristiana). É interessante observar que Adriana e Morgana dizem que levariam essa tarefa mais ao final de um curso de IFA. Provavelmente, nessa altura do curso, os alunos já teriam escrito os seus textos e já poderiam inclusive verificar as suas próprias produções utilizando o site ou já teriam mais condições para entender os resultados da análise proposta pelo site. Outra ponderação a ser

feita é que somente três professoras (Adriana, Morgana e Cristiana) mencionam o trabalho diretamente com vocabulário, sendo que duas pediriam para eles trocarem palavras gerais por palavras acadêmicas ou por sinônimos e uma proporia para eles encontrarem palavras acadêmicas que pudessem ser utilizadas em várias áreas. A proposta da reunião vai além do compartilhamento da teoria pelo simples fato de conhecê-la, mas é trazida para fomentar as práticas docentes, unindo as racionalidades técnica e prática. Como no estudo de Costa (2013), os professores-bolsistas buscam desenvolver as suas práticas a partir de conhecimentos oriundos das suas experiências, pois apresentam propostas para trabalhar esses *essays*, mas também a partir da teoria, agora que conhecem mais um recurso baseado no estudo de Coxhead e Nation (2001).

Hyland (2016) recomenda que os professores de inglês acadêmico trabalhem com as necessidades específicas dos seus estudantes. Por estarem lendo textos que não seriam das suas áreas, as ideias de trabalho de Adriana, Morgana e Cristiana parecem interessantes para o contexto do IsF pois, ao investigarem sinônimos acadêmicos para as palavras encontradas nos textos, os estudantes poderiam transpor aquilo que estava sendo discutido em aula para as suas áreas do conhecimento e contar com o auxílio do professor-bolsista para tal.

Outro tema de reflexão docente é o fato de Morgana e Gabriela considerarem importante para a autoestima e confiança dos estudantes levar textos escritos por alunos brasileiros. Ao ter contato com esses textos, os alunos de inglês aqui no Brasil conseguem quebrar o estereótipo de quem estuda no exterior não comete inadequações linguísticas, escreve perfeitamente.

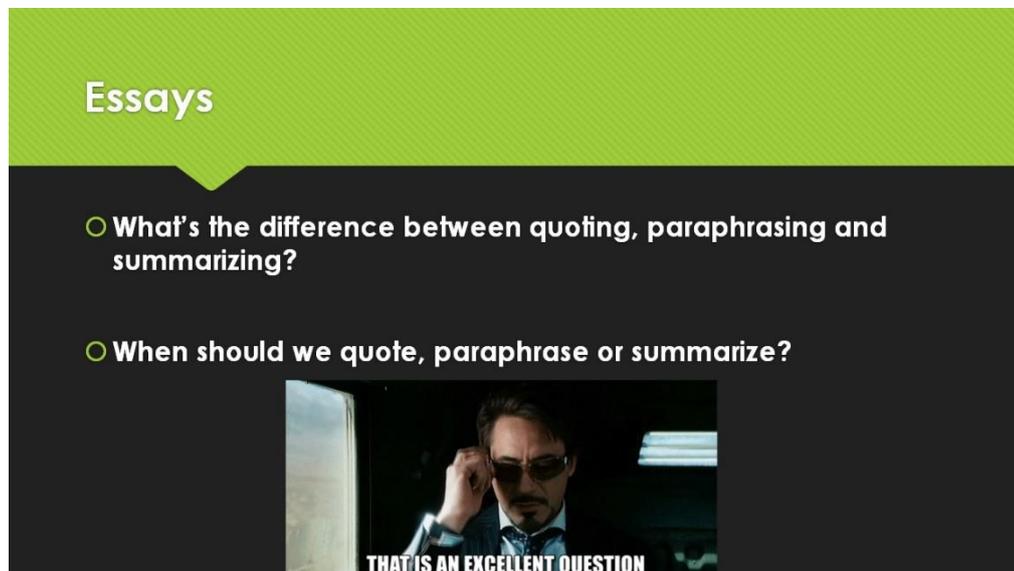
No dado seguinte, há um momento de formação com foco em IFA quando os participantes discutem a ética em relação à paráfrase. Eles discutem o que é necessário para citar, parafrasear e resumir o trabalho de outros pesquisadores e Gabriela sugere que, na paráfrase, há a possibilidade de modificar as palavras do autor. Marcela chama a atenção e pergunta aos outros professores-bolsistas se isso está correto. A discussão que se segue aponta para um aspecto importante da escrita acadêmica e é algo que os professores ainda estão construindo, e essa atividade favorece para que eles reflitam sobre o assunto e levem para suas práticas a questão da ética em publicação, tanto como pesquisadores quanto como professores de IFA.

*Vinheta narrativa 8 – “Can I paraphrase and change a bit what the author said?”*

Esta é a aula seis do curso Brgt, acontecendo no laboratório do prédio administrativo. Estão presentes Marcela, Adriana, Cristiana, Ana Alzira, Gabriela, Thiago, Morgana e Carine. Marcela

pergunta sobre o andamento da escrita do essay e comenta sobre as últimas aulas do curso. Para iniciar a aula, Marcela questiona a diferença entre citação, paráfrase e resumo. Os seus colegas estão sentados em frente aos seus computadores, em fileiras.

Figura 19 – Slide elaborado por Marcela para a aula 06



Fonte: Apresentação postada no Google Drive.

**Marcela:** What's the difference between quoting, paraphrasing, summarizing and when should we quote, paraphrase or summarize? Okay, what's the difference and when should we use each one of them?

**Thiago:** When you use the exact same words.

**Marcela:** Quote, the exact same words.

**Cristiana:** To paraphrase you change the words to try to say the same things.

**Marcela:** Okay, paraphrase, you change the words, but say the same thing. yeah, yeah? And what about summarizing?

**Morgana:** The source is too long and you don't have much space.

**Gabriela:** You mention the gist of it.

**Marcela:** Not the details, I mention the gist of the idea. When should I quote?

**Gabriela:** When you like the sentence.

**Marcela:** When I like the sentence. (risadas)

**Thiago:** When it's short.

**Cristiana:** When the person has (inaudível).

**Marcela:** When it's short, I like that, when it's short. What else? Because if it is too big then it's going to take a huge space on my paper and it's not going to be my word, so reproducing things that are obvious. (...). Okay, when do we paraphrase?

**Cristiana:** When we want to show off different words.

**Marcela:** Okay.

**Ana Paula:** When I don't want to quote.

**Gabriela:** Or like when you don't agree with the exact same sentence, so you kind of paraphrase to make it your own.

**Marcela:** Okay.

**Gabriela:** Because sometimes there's like one specific word and you're like "yay, that's not quite yet", so you paraphrase to say what you want to say.

**Marcela:** Okay, maybe, yes.

**Cristiana:** And then if you still have a lot of space to fill in, so you don't summarize it to make it long. (risadas)

**Marcela:** Okay, going back to what Gabi said, can I do that?... Like, can I paraphrase and change a

bit what the author said? For example, your (Gabriela's) example is perfect, like the author said something and it's almost what I want to say, then instead of quoting it, I paraphrase it adding what I want to say, changing a little bit.

**Gabriela:** Not adding, if someone says "you must do something", then you don't agree with the "must" part, so if you like "should", you know?

**Marcela:** Can I do that?

**Cristiana:** I would quote and then I would say that it's a different point of view, it's not a "must", it's a "should", because of this and that. But then it would be original, *rá*.

**Marcela:** Anything is possible, like, I don't control your mind when you're writing, but ethically speaking you cannot do that because even if you are paraphrasing, you should keep the same idea as the author, so if the author says "must" you should continue using "must" or "have to" instead of "should" because it changes a little bit.

**Thiago:** You can contrast.

**Marcela:** Yeah, you can contrast, you can give your own opinion like Cristiana said, for example, adding your opinion on that. Okay, summarizing?

**Carine:** I think that you just quote and paraphrase for the same reason because you agree with that opinion.

**Cristiana:** Sometimes you don't agree.

**Marcela:** Yeah, sometimes we don't agree.

**Carine:** Okay, but.

**Marcela:** I'm going to talk more about that, okay, in the future. And summarizing? When do we summarize?

**Morgana:** The study is important as a whole, so you want to mention it, the general idea, like not specifically.

(Diário de campo, 16/03/2017, p. 1-3)

Marcela faz um *brainstorming* do que os professores-bolsistas sabem sobre citação, paráfrase e resumo. Eles respondem e, durante a discussão, surge a questão do que é ético fazer ao parafrasear um(a) autor(a). Gabriela diz que, se ela não concorda totalmente com as palavras que estão escritas, ela pode reescrevê-las de forma que fiquem mais parecidas com aquilo que ela quer dizer. Ao dizer isso, Gabriela aparenta não conhecer as convenções éticas de publicação acadêmica e, nesse instante, os colegas sugerem alternativas para que ela não mude o que foi escrito pelo autor, como fazer a citação e depois apontar a sua posição, ideia proposta por Cristiana. Marcela explica que não é ético mudar o ponto de vista do autor e que é preciso manter exatamente o que foi dito. Thiago sugere que ela pode contrastar aquilo que foi citado com o que ela defende.

Esse momento de formação em IFA é importante para os participantes como professores e como produtores de conhecimento dentro da universidade. Além de conhecer os gêneros acadêmicos e ter domínio da língua inglesa, para ser professor de IFA, é preciso que as convenções acadêmicas sejam conhecidas para não ensinarem e nem reforcem práticas de plágio ou antiéticas, algo defendido pelo Quadro de Competências (BALEAP, 2008) e Reis e Santos (2016), esses últimos já falando do contexto IsF.

Assim, esse tipo de conhecimento precisa circular entre os professores-bolsistas e as

reuniões semanais poderiam ser um espaço para promover esse tipo de reflexão. No caso do desconhecimento de Gabriela, são seus colegas que promovem a reflexão coletiva acerca desse assunto. Conforme Ding e Champion (2016), um dos aspectos mais frequentemente mencionados na formação de professores de IFA é o valor dado às oportunidades de aprendizagem informal, ou seja, às trocas entre colegas e colaboração com professores especialistas de diferentes áreas. Apesar de o curso estar dentro do que poderia ser definido como um momento mais formal do desenvolvimento profissional desses professores-bolsistas, tendo em vista o momento institucionalizado, da mesma forma ele pode ser visto como informal, pois as trocas estavam acontecendo entre pares, entre colegas, sem que houvesse a hierarquia que poderia existir caso fosse alguma das coordenadoras ministrando o curso.

No dado a seguir referente à aula 06, as participantes já estavam com seus *essays* em andamento.

*Vinheta narrativa 9 – “Eu não sei escrever em inglês”*

Enquanto realizam os exercícios de parafrasear citações, Marcela passa pelas mesas e fala com Cristiana e depois com Adriana sobre a escrita dos *essays*, explicando os comentários que fez no decorrer dos textos e ouvindo as explicações e dúvidas dos seus colegas. Ela solicita que eu também os leia durante o fim de semana e teça comentários para os professores-bolsistas fazerem possíveis alterações. Marcela conversa sobre a escrita dos *essays*. Ao olhar o *essay* da Morgana, pergunta se ela fez todas as disciplinas de língua inglesa do curso de Letras e ela diz que sim.

**Marcela:** Eu vi quem fez e escreveu eu corriji, já. Eu coloquei notas lá. Eu adorei. Gente, o meu preferido até agora pra ler foi o da Morgana porque ela colocou muitas perguntas no *essay* dela, então eu já ia respondendo. Tipo, o *essay* dela é todo amarelo de comentários pra ela mesma.

**Cristiana:** Eu me dei conta que eu não sei escrever. Eu fiz curso pré-vestibular, eu era um zero à esquerda e eu não sei escrever em inglês, não sei. Gente, eu não tô brincando. Eu fiz inglês I e inglês VI. Ponto. Eu não fiz outras cadeiras de inglês.

**Marcela:** Ah, tu não fez cadeiras de escrever muito em inglês?

**Cristiana:** Eu não sei escrever em inglês.

**Gabriela:** Eu também não. Eu sei escrever em inglês o que eu sei em português.

**Cristiana:** E eu acabei a escola em [19]92. Ou seja, faz tempo que eu não treino.

**Marcela:** É que eu acho que é uma experiência muito diferente se vocês nunca escreveram antes extensivamente em inglês, entendeu? Geralmente o que a gente escreve em inglês, sei lá, é no máximo um e-mail e não um artigo.

**Gabriela:** Mentira, eu fiz os meus *assignments* do CELTA, isso eu fiz.

**Marcela:** É, os *assignments*.

**Ana Paula:** Por isso que é bom fazer as disciplinas de inglês, porque bem ou mal a gente acaba escrevendo trabalhos maiores.

Após, discutem sobre até qual nível é possível avançar ao ingressar no curso de Letras. Gabriela diz que fez nivelamento e gostaria de voltar atrás, mas hoje só nivelam até o III (ela foi nivelada para o VI). Cristiana diz que na época conseguiu avançar até o V.

Quando acabou a reunião, conversei com a Marcela e ela comentou que, ao ler os *essays*, notou que havia uma discrepância muito grande entre os *essays*; a princípio, achou que aqueles que tinham escrito melhor fossem aqueles que tivessem feito o nivelamento para o Inglês VI. No entanto,

percebeu depois que eram aqueles professores-bolsistas que cursaram todas as disciplinas de língua inglesa da graduação, desde o nível I, que escreviam com maior proficiência.  
(Diário de campo, 16/03/2017, p. 12-13)

Como pode ser visto, o fato de algumas das participantes terem feito o teste de nivelamento e, assim, não terem participado dos cursos iniciais de Língua Inglesa no curso de graduação em Letras - Licenciatura tornou-se relevante porque, conforme o entendimento de Marcela acerca da produção de suas colegas, aquelas que haviam participado de todas as disciplinas de inglês do currículo desde o nível mais básico (Inglês I). tinham mais facilidade para realizar a tarefa de escrita do *essay*.

Cristiana comenta que não tem experiência em escrever textos longos em inglês porque fez o nivelamento e foi direto para o nível VI, o que fez com que ela não tivesse a oportunidade de praticar a escrita em inglês na universidade. Gabriela relata a mesma situação, porém já teve a experiência de fazer as tarefas do CELTA<sup>71</sup>. Em conversa posterior, Marcela relata que a escrita dos professores-bolsistas que fizeram todas as disciplinas de língua inglesa no curso de graduação em Letras estava melhor do que a escrita daqueles que foram nivelados para as disciplinas mais avançadas.

Dessa forma, o curso de Letras precisa comprometer-se com os estudantes que optam por realizar o nivelamento e, assim, pulam de nível, em oferecer as mesmas oportunidades de acesso à prática, sobretudo da escrita, em língua inglesa que aqueles que vão cursar todos os níveis. Para ser professor de IFA, é preciso que o curso de Letras propicie momentos ao longo dos quatro ou cinco anos para que aqueles estudantes mais avançados também escrevam trabalhos, ensaios, artigos na língua adicional, tendo em vista que essa experiência de produzir academicamente em inglês pode abrir portas na academia e no mercado de trabalho.

A vinheta narrativa a seguir é referente à aula 07 do curso Brgt. A formação docente para o ensino de IFA envolve a reflexão sobre avaliação e esse tópico precisa ser levantado durante as discussões dentro do Programa tendo em vista que, diferentemente de outros contextos de ensino de língua inglesa, no IsF o professor lida não só com os aspectos gerais que todo professor usa ao avaliar a aprendizagem de seus alunos, mas também considerar ou não o conhecimento disciplinar desenvolvido por seus estudantes por meio de textos orais e escritos.

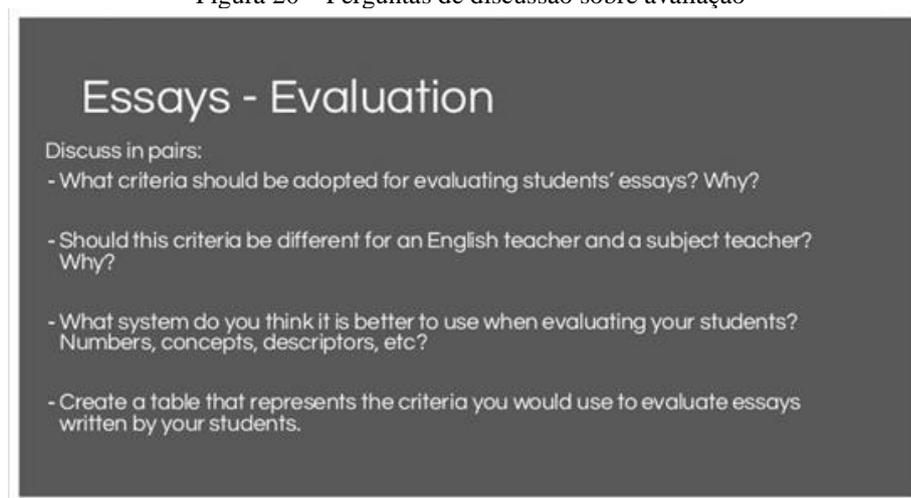
---

<sup>71</sup> O CELTA (*Certificate of English Language Teaching to Adults*) é uma certificação inicial de ensino de inglês oferecida pela Universidade de Cambridge. Para realizar esse curso, o aplicante precisa ter atingido nível avançado de proficiência (C1 ou mais), ter 18 anos ou mais e ter concluído o ensino médio.

*Vinheta narrativa 10 – “If we as teachers in IsF, I think language should be worth more”*

Esta é a sétima aula do curso Bgrt, desta vez no laboratório de informática do prédio de aulas. Estão presentes Marcela, em pé em frente à sala, Carine, Cristiana, Joana, Morgana, Thiago e Ana Alzira. Marcela começa a aula perguntando quantas palavras os professores já escreveram de seus *essays*. Depois de eles responderem, ela projeta algumas questões no quadro branco para que eles respondam em pequenos grupos. As perguntas estão apresentadas na figura seguinte. Fico no grupo da Cristiana e da Morgana.

Figura 20 – Perguntas de discussão sobre avaliação



Fonte: Apresentação postada no Google Drive.

**Cristiana:** What criteria should be adopted? I think it should be more than one because you have taught the structure of an essay, that should be part of the thing, but also content, and then language. So I've learned with Maria Bastos. She showed me, I think one of my first, before I started my class, the first time I taught here she said I should evaluate and always give feedback to students (pega um caderninho e um lápis) and if possible give them the opportunity to rewrite, so she did something like **content...**, **language...** and **form** (ela desenha uma tabela com essas três palavras que destaquei em negrito).

Quadro 11 – Representação da grade de avaliação elaborada pela Cristiana

CONTENT
LANGUAGE
FORM

Fonte: A autora (2017).

**Morgana:** Uhum.

**Cristiana:** For example, let's say content is worth 4, language 4 and form 2.

**Morgana:** Yeah.

**Cristiana:** And this is the student's grade. So if they have the right form, so he got 2, but if he didn't the right reference, for example, so I can cut, then I would have to decide how many points I would discount. And the language 4, but then it depends, for advanced groups, like each error should be considered 0.4, 0.5, but if it's a beginner, I could 0.1. So content is also important because they have to develop something.

**Morgana:** Uhum. But if you are in the IsF context you ask your students to write about something in their area, maybe you won't be able to evaluate the content.

**Cristiana:** I won't be able to evaluate because I don't have prior knowledge.

**Morgana:** Exactly.

**Cristiana:** I can't check if it's pertinent, *é assim que se fala?*

**Morgana e Ana Paula:** Yeah.

**Cristiana:** But then like if he has a critical thinking, if he brought someone's opinion, and then he confirms or no, he decides that he has a different point of view and he's trying to give points and arguments to show why. Maybe I'm not an expert (ênfase em "I'm"), but I can see somebody's working on that.

**Morgana:** Uhum. yeah.

**Cristiana:** If we as teachers in IsF, I think we should, like, language should be worth more.

**Morgana:** It should be worth more, yeah.

Após a discussão em pequenos grupos, Marcela pede que eles reportem suas respostas e contem como elaboraram as suas grades de avaliação. Para a surpresa dela, os dois grupos fizeram o mesmo tipo de grade com os mesmos itens (*content, language e form*): "*Oh my Gosh, it's the same*". Desse modo, ela pergunta por que eles escolheram essa grade. Thiago responde: "I can't pinpoint the exact time she (Maria Bastos) told us that. (todos riem)". Marcela também questiona se nas aulas de graduação a coordenadora também usa essa forma de avaliar e Carine responde que sim e que ela própria utilizou no seu estágio curricular de docência e funcionou, assim como Thiago, que também usou essa grade quando foi monitor de uma disciplina de leitura e produção textual. Cristiana afirma que esse tipo de grade é interessante porque os alunos sabem no que eles precisam melhorar: "I think students, when they get their text back, they know what they should concern about, okay, I have problems with Language, or I got the form, I got the thing about Language, but maybe I have to develop more, I have to read more about this and express myself, so I know what to do, it's much better than getting A, you have no idea what the problem is."

Em seguida, Marcela apresenta duas grades<sup>72</sup> pelas quais seus *essays* foram avaliados durante o seu mestrado e pergunta se os professores gostariam de ser avaliados a partir delas, o que eles concordam. Thiago responde que: "*Yes, especially because this is the experience in England, that would be nice to see how I would be graded*".

(Diário de campo, 23/03/2017, p. 1-8)

Nesse excerto, os participantes refletem sobre a avaliação no contexto do IsF. A grande dúvida apresentada por Cristiana e Morgana é: como avaliar o conteúdo específico apresentado pelos seus alunos, que são provenientes de diferentes áreas do saber? Ter o conhecimento do discurso especializado ou específico é um dos maiores desafios dos professores de IFA (DING; CAMPION, 2016), e, aqui, as professoras-bolsistas expressam que elas não têm a competência para avaliar se aquilo que seus estudantes escrevem está correto dentro de seus campos de estudo e, por isso, precisam dar mais peso à língua inglesa. Quando se ensina IFA, seria interessante contar com o auxílio de especialistas nas áreas, como proposto por Dudley-Evans e St John (1998), ou com o ensino em equipe, em que o professor de inglês, o professor especialista e os estudantes estariam envolvidos, como proposto por Bastkurmen (2010). Uma vez que os resultados provenientes da avaliação nos cursos do Programa não interferem diretamente na vida acadêmica dos estudantes na

<sup>72</sup> Elas serão apresentadas nas figuras 21 e 22.

universidade (como acontece em países cuja língua de instrução é o inglês, por exemplo, em que os cursos de IFA podem ser barreiras para o aluno entrar na universidade), possuindo mais um papel de complementação dos estudos para aqueles que estiverem interessados em aprender essa língua, seria árduo conseguir criar parcerias com os professores das disciplinas para planejar cursos e aulas; ainda, essa contribuição com os especialistas é impraticável pela gama de áreas presentes nas turmas e, assim, a possibilidade que existe é que os próprios alunos assumam esse papel de pessoas mais conhecedoras dos seus campos de estudo.

Outro aspecto que aparece nesse dado é que os professores-bolsistas apresentam apenas uma forma de avaliar (a escrita, no caso) de seus alunos. Cristiana comenta que, antes de ministrar sua primeira aula no IsF, a coordenadora Maria Bastos ressaltou a importância de avaliar e dar retorno aos estudantes e apresentou uma proposta de grade de avaliação que continha os itens “conteúdo”, “língua” e “forma”. Thiago e os outros professores-bolsistas, já na discussão em grande grupo, também mencionam essa aprendizagem que tiveram com a Maria Bastos e apresentam essa grade para avaliação de *essays*, sendo que Thiago e Carine a utilizaram também em outros contextos. Assim, a coordenadora teve papel crucial na trajetória dos professores-bolsistas ao ensiná-los uma forma de avaliar seus alunos. Ao que parece, os participantes desta pesquisa não utilizam ou não conhecem outros tipos de grade, como uma grade holística, cujo objetivo é atribuir uma só nota para um texto baseada na sua impressão geral, e assim, usam somente essa grade analítica, cuja ideia é conferir notas de acordo com diversos critérios, analisando as partes que compõem o texto (WEIGLE, 2002). A apreciação feita por Cristiana sobre a grade está em consonância com a literatura acerca de avaliações analíticas, pois a professora-bolsista fala que “quando eles [os estudantes] pegam o texto de volta, eles sabem sobre o que eles devem se preocupar”; essa é a mesma qualidade apontada por Weigle (2002), que afirma que esse tipo de avaliação facilita a orientação para a escrita dos textos.

Vial, Baumvol e Sarmento colocam que

[n]o cotidiano da sala de aula do NucLi-IsF, busca-se a promoção do uso da linguagem a partir da participação em práticas sociais que façam sentido nesse ambiente de ensino de inglês para fins acadêmicos. Nessa direção, a avaliação, sendo parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, deve ser coerente ao construto de linguagem adotado. (VIAL; BAUMVOL; SARMENTO, 2016, p. 467)

Nesse sentido, Schmitt e Hamp-Lyons (2015) destacam a necessidade do letramento em avaliação para os professores de IFA (*teacher assessment literacy*), de modo que as avaliações elaboradas estejam alicerçadas em contextos autênticos de uso da linguagem. As

duas próximas figuras ilustram as grades apresentadas pela Marcela na aula 07 do curso Brgt.

Figura 21 – Grade 01 pela qual Marcela foi avaliada durante seu mestrado

Social Sciences Faculty Marking Criteria	excellent	strong	satisfactory	poor	unacceptable
<b>COMPREHENSION:</b> how well the student has engaged with relevant reading and shows understanding	✓				
<b>ANALYSIS:</b> how well the student has analysed and addressed what the assignment task requires	✓				
<b>CRITIQUE:</b> how well the student engages critically and/or evaluatively with issues	✓				
<b>PRESENTATION:</b>					
<b>organisation and structure</b>	✓				
<b>quality of writing</b>		✓			
<b>control of academic referencing conventions</b>		✓			

Fonte: Apresentação postada no Google Drive.

Figura 22 – Grade 02 pela qual Marcela foi avaliada durante seu mestrado

## Essay - Evaluation

Descriptive evaluation

**Marker comments and signature:**

"This is a very good paper which navigates theory and practice seamlessly. You have read and engaged with some relevant sources and have demonstrated your understanding of key concepts and features of peer-peer interaction. You write convincingly and express yourself clearly. To improve, I would suggest using fewer quotes and strengthening your own developing academic voice. Well done."

**Key points to bear in mind for the future:**

CONSIDER IF YOU NEED ALL THE DIRECT QUOTES;

**SPECIFIC COMMENTS (referring to numbered points in the assignment):**

Please see a few further comments in track changes in the assignment.

Fonte: Apresentação postada no Google Drive.

Marcela apresenta, por fim, duas grades pelas quais os seus *essays* foram avaliados durante o seu mestrado no Reino Unido. O primeiro apresenta características de uma grade analítica, por apresentar os critérios separadamente com gradações distintas (*excellent*, *strong*, etc) e o segundo é descritivo e traz aspectos de uma grade holística por fazer uma avaliação com base na impressão geral do texto. Ao concordarem que Marcela utilize essa grade para

avaliar seus *essays*, Thiago salienta o fato de elas serem autênticas, ou seja, realmente utilizadas por universidades britânicas.

Dessa forma, a discussão promovida entre os professores-bolsistas na aula sobre avaliação de *essays* oportunizou que eles refletissem sobre suas práticas de avaliação e dialogassem acerca da relação entre o que eles conseguem e podem avaliar e a nota dada a cada um dos aspectos da grade. Pensando nisso, provavelmente outros professores já desenvolveram outros modos de examinar a aprendizagem dos seus alunos e, por conseguinte, caberia abrir espaço para que essas práticas fossem compartilhadas nas reuniões semanais.

Por fim, o último momento de formação com foco em IFA ocorre na última aula do curso Brgt, onde os professores-bolsistas apresentam os seus *essays* para os colegas, fazem e respondem perguntas entre as apresentações. A formação para o ensino de IFA acontece quando os próprios professores-bolsistas colocam em prática os gêneros acadêmicos estudados e, assim, podem construir suas experiências docentes a partir de suas experiências como aprendizes. Ainda, refletiram sobre seus fazeres pedagógicos ao unir a teoria que estudaram para escrever os seus *essays* com a prática desenvolvida dentro do contexto do Programa IsF. A figura a seguir mostra os tópicos abordados pelos professores-bolsistas em seus *essays*.

Figura 23 – Títulos das apresentações dos *essays*

Learner's perceptions of accent and L2 acquisition

- Thiago

Task-based language teaching in the context of an internationalization program.

- Morgana

Stimulating students' creativity while using cultural elements in the EFL classroom

- Adriana

Communication, interaction and the consequent improvement of students' speaking abilities: the key for success in a language classroom

- Carine

The importance of literature in EFL

- Ana Alzira

Fun and motivation in language classes

- Joana

Para a análise, escolhi a apresentação da Morgana por se tratar especificamente do ensino de IFA a partir do ensino de língua com base em tarefas, temática ligada a esta dissertação. A seguir, a vinheta narrativa em que descrevo como aconteceu a última aula do curso.

*Vinheta narrativa 11 – “[M]y aim with this essay was to analyze the relevance and the importance of task-based language teaching to English for Academic Purposes”*

Esta é a última aula do curso Brgt. Por causa de um problema na reserva do laboratório, as apresentações precisarão acontecer na sala dos professores. Enquanto Marcela tenta resolver a situação, Carine, Joana e eu ligamos o computador de mesa ao projetor. Estão presentes Marcela, Thiago, Morgana, Ana Alzira, Adriana, Carine e Joana. Thiago é o primeiro a se apresentar porque tem aula às 13h30.

Quando ele termina, Marcela propõe uma discussão entre as professoras sobre quais são as características de uma boa apresentação oral e mostra sites que mencionam algumas dicas. Elas também assistem a uma Ted Talk e comentam sobre como o apresentador engajou a plateia. Então, as apresentações recomeçam com a Morgana.

**Morgana:** Okay, good afternoon, everyone. My name is Morgana and I’ll be presenting my essay “task-based language teaching in the context of an internationalization program”. So my aim with this essay was to analyze the relevance and the importance of task-based language teaching to English for Academic Purposes. And the method I used was a brief literature review and my experience as a Language without Borders teacher.

I don’t know if you have heard of the Language without Borders Program (Marcela ri). It is an internationalization program from the Brazilian government and its main goal is to encourage language learning in Brazilian universities. (...)

In these weekly pedagogical meetings one of the topics that is discussed is EAP because many of the offered courses are related to English for Academic Purposes. So Hyland describes EAP as “specialized English language teaching grounded in the social, cognitive and linguistic demands of academic target situations, providing focused instruction informed by an understanding of texts and constraints of academic context”. So in our weekly pedagogical meetings we study existing materials concerning EAP, but we usually come to the conclusion that they don’t satisfy our students’ local needs. So, based on the context we teach, we are encouraged to design our own tasks, design our own materials.

Ela comenta sobre o debate entre o que significa tarefa na definição de Richards e Rodgers (2001)<sup>73</sup> e Swales (1990)<sup>74</sup>, e ela concorda mais com Swales por trazer melhor a noção de gênero.

**Morgana:** Another characteristic of this approach is that the students’ needs establish the goals of the task. So, Hyland says about local needs, the needs of the community we are talking about, from a specific area or from a specific location, so since it’s the students’ needs that establish the aims, so that’s why it is also appropriate, another reason why it is appropriate for EAP teaching. Also task-based language teaching, when we are preparing a task, we should have in mind that students, they want to deal with real-world situations so this has to do with the practical demands that Hyland says that applies to EAP, or students have practical needs when learning the language. And also in my personal experience when students see, when they can relate to the text they are working or they can

<sup>73</sup> RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. CUP: 1990.

<sup>74</sup> SWALES, J. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

see they can apply to their reality, they get more involved with what we are teaching.

In terms of task-based language teaching it also favors process over product, which is also interesting for EAP, because for example when we are teaching an abstract course students are interested in the process of writing an abstract on their own, we are not always going to be there with them, to help them with it, so if they get acquainted with the process (inaudível) it is more important than handing a final product, handing a final abstract that will serve as an assessment in the course, it is more important that they develop the ability of writing an abstract for example.

As professoras batem palmas e a Marcela pede se alguém tem alguma pergunta. A Ana Alzira pega do armário um apresentador de slides sem frio e a Marcela diz que não sabia que elas tinham isso. Eu resolvo perguntar por que ela resolveu escolher esse tópico para sua essay.

**Ana Paula:** Why did you choose this topic? I like the topic, that's why.

**Morgana:** We had the question, the prompts Marcela told us about.

**Ana Paula:** Uhum.

**Morgana:** One of the questions was about what method, what approach is the most appropriate one for teaching English. And I worked with tasks with Maria (Weber) in the scientific initiation project and I think it is adequate for teaching (...) EAP. So, that's basically it.

(Diário de campo, 30/03/2017, p. 9-10)

Uma das propostas da oferta do curso Brgt era oferecer aos professores-bolsistas do NuLi a prática com leitura e escrita acadêmica em inglês e, assim, acompanhamos a trajetória das aulas na seção 4.2. Esse curso contou com a aprendizagem e compartilhamento de teoria relacionada aos gêneros, às habilidades e a conceitos teóricos; com a prática dos mesmos; e com a discussão e reflexão sobre as possibilidades de seus usos nas turmas do Programa. Ao culminar o andamento das aulas com a escrita do *essay* e a sua apresentação (por meio de slides escritos e da oralidade), é possível afirmar que o curso Brgt cumpriu com seu objetivo de oportunizar experiências significativas com a língua inglesa em contextos acadêmicos. Na vinheta narrativa em que Morgana apresenta seu *essay*, observamos que ela se apropriou de conceitos teóricos sobre inglês acadêmico e relacionou com suas vivências como professora-bolsista no Programa.

Após a conclusão do curso, Marcela enviou um questionário online para que os seus colegas pudessem dar um feedback acerca desses três meses de aula. Dos 10 professores-bolsistas que participaram do curso, oito responderam ao questionário. O questionário inicia perguntando de quantos encontros os professores-bolsistas participaram. Quatro professores-bolsistas participaram de seis a oito encontros, enquanto dois participaram de quatro a cinco encontros e dois de um a dois encontros. Em seguida, quem participou de 3 encontros ou menos deu motivos para tal. Uma<sup>75</sup> respondeu que ainda estava tendo aulas da graduação e outra se sentiu desmotivada pelo gênero *essay*, porém não explicita a razão. A pergunta para

<sup>75</sup> Utilizarei o gênero feminino porque havia 10 professoras-bolsistas participando do curso (contando com a Marcela) e apenas um professor-bolsista.

todas novamente foi se as expectativas foram atendidas. Metade responde que sim e metade que não. As figuras a seguir apresentam as razões escritas pelas professoras-bolsistas do porquê sim ou do porquê não.

Figura 24 – Motivos por que o curso Brgt não cumpriu com as expectativas das professoras-bolsistas  
**O que faltou para que o curso cumprisse com as suas expectativas?**

4 respostas

eu não sabia exatamente sobre o que o curso seria, apenas sabia que deveríamos fazer um curso da plataforma. Depois, vi que o grupo achou inadequada a relação material/nível/curso. Por essa razão, talvez nem tenha criado expectativas. Mas acho que a parte final do curso foi realmente boa, porque conheci ferramentas e aprendi sobre essays. Isso foi positivo!

Eu esperava que usássemos mais o material do [redacted] em si, mas acabamos fazendo outras atividades - não que não se tenha aprendido sobre essays, mas achei que a proposta era usar o material para analisá-lo.

Essay de tema livre, talvez. Não gostei da plataforma também. E me senti subestimada.

Tempo para a reflexão coletiva, e tempo para a produção supervisionada (no laboratório). Acho que teríamos aproveitado melhor se tivéssemos tido tempo para processar as informações adequadamente, senti que as aulas foram meio apressadas demais.

Fonte: Formulário Google elaborado pela Marcela enviado aos participantes do curso Brgt.

As razões para que as expectativas não fossem cumpridas foram variadas: o objetivo do curso em si, o *essay* (sua temática e escrita), o tempo para realização das atividades e para a reflexão sobre o material e o fato de alguma das professoras ter se sentido subestimada. A figura a seguir expõe os motivos pelos quais o curso atendeu às expectativas das professoras.

Figura 25 – Motivos por que o curso Brgt cumpriu com as expectativas das professoras-bolsistas  
**De que forma o curso atendeu as suas expectativas?**

4 respostas

Acredito que o curso tenha me mostrado diferentes dinâmicas de ensino que podem ser facilmente aplicadas no contexto do IsF. Penso, ainda, que o curso atendeu as minhas expectativas pelo fato de nós, professores do Programa, termos não só nos colocado na posição de alunos, mas também refletido acerca de como transpor as tarefas para a sala de aula de inglês. Como último ponto, destaco a importância da escrita da *essay* final, já que todo o curso acompanhou os processos da escrita, abordando diferentes aspectos essenciais para a construção desse gênero.

Conheci novos materiais, aprendi sobre abordagens em sala de aula através das discussões e tive mais ideias de dinâmicas. Além disso, escrever o *essay* foi uma ótima forma de praticar *writing*.

Aprendi maneiras de melhorar minha escrita e também conheci algumas ferramentas que não conhecia

Tivemos a oportunidade de explorar a escrita acadêmica

Fonte: Formulário Google elaborado pela Marcela enviado aos participantes do curso Brgt.

De modo geral, escrever o *essay* foi importante para que essas professoras tivessem contato com a escrita acadêmica, além de que pudessem aprender novos recursos e dinâmicas de sala de aula para usar com seus alunos do Programa. Não é possível ter certeza, porém as opiniões positivas podem ter vindo de professores-bolsistas que tenham participado da maioria dos encontros.

Figura 26 – Relatos sobre a contribuição do curso Brgt para a formação dos professores-bolsistas para o ensino de IFA

### De que forma o curso contribuiu para sua formação como professor(a) de EAP? Dê exemplos.

7 respostas

O curso foi uma das únicas oportunidades que tive dentro do IsF de, de fato, refletir sobre EAP. Acredito que o ensino de inglês acadêmico seja uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, já que ensinar esse inglês específico vai muito além de dominar um código linguístico acadêmico. Lidar com EAP envolve questões como saber circular em contextos acadêmicos, entender as necessidades dos alunos, como e onde utilizam inglês com esse propósito, etc. Por isso, sem dúvidas, o curso contribuiu para a minha formação. Destaco algumas práticas simples como a discussão em torno de como referenciar, parafrasear e colocar citações. Apesar de já possuir um conhecimento prévio sobre essas questões, vi na dúvida dos colegas uma forma de pensar nos meus próprios alunos do IsF e em como poderia ajudá-los.

Pensando especificamente em EAP, a principal contribuição do curso foram os materiais e as discussões que realizamos com o grupo todo.

Eu não tive aulas de EAP durante a graduação. Tudo o que estou aprendendo contribui e me capacita. Nunca tinha feito um *essay* em inglês, por exemplo. Nem um *abstract*.

Percebi a importância de letrar os alunos no gênero *essay*, que é bastante solicitado ao estudar no exterior. Nunca ensinei e agora me sinto mais qualificada.

Conheci novas ferramentas que poderei utilizar em sala de aula

A discussão que tivemos sobre como abordar tais atividades em sala de aula foi bem útil, mas acho que poderíamos ter desenvolvido essas atividades adaptadas ao invés de só mencioná-las

Deu mais autoridade para trabalhar com o gênero. Além de que ser aluno ajuda a ser professor.

Fonte: Formulário Google elaborado pela Marcela enviado aos participantes do curso Brgt.

Os principais aspectos que contribuíram para a formação dessas professoras-bolsistas, segundo elas mesmas, foram: escrever o gênero *essay*, que ofereceu prática de escrita acadêmica em inglês e mais conhecimento para ensiná-lo; aprender novas ferramentas e recursos que podem ser usados para as aulas; as discussões que ocorreram nos encontros do curso, em especial sobre como utilizar o que estava sendo aprendido nas suas próprias práticas docentes; e ter um espaço para abordar o ensino de IFA, uma vez que nas aulas da graduação isso não é estudado.

Assim, termino a descrição e análise dos dados deste relatório. Iniciei com a perspectiva dos professores-bolsistas sobre a sua formação para o ensino de IFA por meio dos

dados de entrevistas realizadas em novembro e dezembro de 2016. Após, analisei os dados relativos às reuniões semanais e constatei que elas ofereceram oportunidades para os participantes se desenvolverem enquanto professores de IFA a partir das aulas de preparação para o TOEFL em 2016 e das aulas de leitura e escrita acadêmica (curso Brgt) em 2017. Nas últimas páginas, examinei o que eles próprios relataram acerca de sua formação depois de terem realizado o curso Brgt a partir de um questionário online, respondido depois de as aulas terminarem. Na próxima seção, respondo as perguntas de pesquisa com base na análise dos dados apresentada neste capítulo.

#### 4.3 RESPOSTA ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar os momentos de formação docente voltados aos propósitos de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) ocorridos em um NucLi do Programa IsF. A realização das entrevistas e da observação participante buscou entender quais foram os momentos formais, ou institucionalizados, de formação em relação a IFA, quem as conduziu e que tópicos foram tratados; ainda, buscou verificar se houve diferença para os participantes entre ensinar IFA e Inglês Geral (IG) e se isso apresentou desafios para as suas experiências docentes. A fim de responder a questão geral de pesquisa *“Como os momentos de formação institucionalizados, ou formais, do NucLi - IsF preparam os professores-bolsistas para ensinar IFA?”*, retomo as outras perguntas que me levaram a uma compreensão mais aprofundada da grande questão desta investigação. Logo, parto para as perguntas e suas respostas.

*1. Quais são esses momentos de formação do NucLi – IsF em relação a IFA? Como ocorrem e quais assuntos são abordados?*

*2. Os participantes expressam haver diferença entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico? Essas diferenças constituem-se em desafios? Caso positivo, que desafios são esses?*

*2.1 Como (e se) os desafios conseguem ser superados?*

#### **1. Quais são esses momentos de formação do NucLi – IsF em relação a IFA? Como ocorrem e quais assuntos são abordados?**

Os momentos formais, ou institucionalizados, de formação relacionados a IFA no NucLi investigado, aconteceram por meio de três diferentes propostas de encontros semanais: reuniões acadêmico-administrativas, aulas de preparação para o teste TOEFL ITP e curso de

leitura e escrita acadêmica, denominado aqui de curso Brgt. A seguir, respondo como eles ocorreram e quais assuntos foram abordados.

- Aulas de preparação para o TOEFL ITP

Em função da necessidade de todos os professores-bolsistas do NuLi atingirem o nível C1, os ETAs ofereceram aulas de preparação para o TOEFL ITP. Nas aulas da Miley, as principais atividades giraram em torno de realizar exercícios de simulação para a prova e de tarefas em que os professores utilizavam a língua inglesa de modo menos relacionado à preparação em si, como jogos, debates, compreensão de canções e escrita de pequenos textos (presentes no Apêndices H e I). Nesse caso, a ETA Miley preparou as aulas, organizou a correção das questões do TOEFL nos encontros semanais e propôs as atividades a serem realizadas. Entretanto, os professores-bolsistas também contribuíam no decorrer dos encontros, explicando dúvidas para os colegas em relação às questões da prova, por exemplo. Há formação para o ensino de IFA pois os participantes tiveram a oportunidade de mobilizar seus conhecimentos linguísticos para a prática do teste e para contribuir na resolução de dúvidas dos colegas, podendo ampliar, assim, o seu repertório de dinâmicas de sala de aula com base naquilo que os ETAs propunham. Tendo em vista o desafio mais mencionado por eles ao ensinar IFA, qual seja, a dificuldade de tornar as aulas de inglês acadêmico mais descontraídas e dinâmicas, essa experiência ofereceu formas de lidar com essa questão.

- Reuniões acadêmico-administrativas

Entre as aulas de preparação para o TOEFL e as aulas do curso Brgt, aconteceram as reuniões acadêmico-administrativas. Em estudos anteriores (KIRSCH; SARMENTO, 2016; HAUS, 2015), as reuniões pedagógicas semanais foram consideradas como uma das principais ações de formação docente no âmbito do IsF. Algumas atividades das reuniões, que serão retomadas abaixo, facilitaram o desenvolvimento profissional dos professores-bolsistas (seção 4.2), como elaboração de OAs e momentos de reflexão.

No início da geração de dados, os professores-bolsistas apresentaram seus Objetos de Aprendizagem (OA) – material didático relacionado a inglês acadêmico. Para elaborar seus OAs, eles escolheram um gênero acadêmico, como resenhas ou *abstracts*, e desenvolveram uma tarefa que pudesse ser transposta para uma plataforma online de aprendizagem. Além da elaboração da tarefa, ou do OA, os participantes também puderam refletir sobre o processo e a relevância de tal empreitada.

Outro momento proporcionado pelas reuniões foi ao fim do curso de TOEFL ITP. Os professores-bolsistas tiveram a oportunidade de avaliar a contribuição das aulas com os ETAs para a sua formação linguística e pedagógica e de discutir que tópicos seriam abordados nas formações pedagógicas seguintes. Desse modo, nas reuniões, os participantes questionam e refletem sobre a formação docente no NucLi. Ao indagarem-se sobre o próprio desenvolvimento profissional e solicitarem uma formação que tenha como foco aquilo que acontece de fato nas aulas do Programa e que haja um maior compartilhamento entre os pares, aliam-se a Nóvoa (2007; 2009). O autor sugere que a formação de professores deveria focar no estudo de cada caso, especialmente das práticas de insucesso, na análise coletiva das práticas, e em dar espaço para que os professores sejam protagonistas de suas próprias formações.

#### - Curso Brgt

Com o objetivo de avaliar o material didático disponibilizado pela plataforma Brgt e dar oportunidades para os professores-bolsistas terem prática com a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos em língua inglesa, a coordenação do IsF convidou a professora-bolsista Marcela para ministrar um curso com esse enfoque para os seus colegas como parte da formação pedagógica semanal. Portanto, nesse curso, realizado entre janeiro e março de 2017, a professora-bolsista Marcela atuou como ministrante e seus colegas como alunos. Houve discussão sobre: adaptação de materiais didáticos e elaboração de tarefas sobre apresentações orais e *essays* com base em textos autênticos; necessidades dos alunos, de modo que os professores-bolsistas soubessem quais são seus objetivos de aprendizagem; convenções acadêmicas e questões éticas relacionadas à produção de conhecimento na universidade; falta de oportunidades com a prática de gêneros acadêmicos em inglês pelos próprios professores-bolsistas, o que pode se apresentar como um desafio ainda maior ao terem que conduzir cursos de IFA no IsF; e avaliação em contextos acadêmicos, no qual se coloca a questão de avaliar aspectos linguísticos ou avaliar o conteúdo daquilo que foi produzido pelos estudantes.

Como ressaltado por Costa (2013, p. 140), a relação entre ensinar e aprender pode ser muito estreita e, segundo Schön e Nóvoa, não há uma diferenciação entre aprendizagem e formação; inclusive, em certos momentos, os pesquisadores usam esses termos como sinônimos. Assim, em oito aulas desse curso de leitura e escrita acadêmica, os participantes tiveram oportunidade de se desenvolver enquanto professores de IFA ao terem aulas em que puderam aprender, praticar e refletir sobre o uso dos mesmos nas suas práticas como integrantes do Programa IsF. Isso lhes deu subsídios para lidarem com algo que eles são

demandados a ensinar no contexto do Programa mas que, conforme seus próprios relatos, não eram preparados para tal, pois, muitos não tiveram experiência com pesquisa dentro da universidade e/ou não receberam formação específica para isso no curso de graduação em Letras.

**2. Os participantes expressam haver diferença entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico? Essas diferenças constituem-se em desafios? Caso positivo, que desafios são esses?**

Segundo os dados das entrevistas, a diferença entre ensinar IG e IFA está em certos aspectos do planejamento e do andamento das aulas. Em relação ao planejamento, relatam haver uma maior rigidez na organização das aulas e do programa de ensino em cursos de IFA uma vez que precisam objetivar o ensino de um gênero ou de uma habilidade específica, o que, segundo os professores-bolsistas, tira-lhes um pouco da liberdade de diversificar as atividades realizadas ao longo do curso. Outra diferença é que, diferentemente das turmas de IG em que os gêneros trabalhos já são familiares aos professores-bolsistas, nas turmas de IFA esses professores precisam aprender não só sobre os gêneros acadêmicos em foco, mas também sobre as práticas acadêmicas de um modo geral. Ainda, nos cursos de IFA, há a necessidade de elaborar o programa de ensino sem poder contar com livros didáticos, o que pode se apresentar como um desafio para esses professores que estão iniciando sua formação profissional. Em cursos em que o livro didático é utilizado, os professores-bolsistas mencionam que podem acabar se sentindo obrigados a utilizá-lo e, muitas vezes, sem a devida adequação às necessidades da turma.

Na mesma direção, os professores-bolsistas demonstram preocupação em conseguir conduzir as aulas de inglês acadêmico de uma forma mais dinâmica, divertida ou descontraída. Importante ressaltar que essa preocupação não parece ter relação direta com reclamações feitas pelos alunos, mas sim com uma ideia dos próprios professores-bolsistas de que essas aulas devam ser mais sérias do início ao fim. Além do mais, expressam que, devido à natureza muito específica das aulas de IFA, eles se sentem pouco preparados para propor outros tipos de tarefas que não estejam ligadas diretamente à produção do gênero a que o curso se propõe a ensinar.

Ademais, os professores expressam dificuldade em trabalhar com estudantes de diferentes áreas em uma mesma turma. Mencionam ser desafiador ter que conhecer um pouco de cada uma das áreas e dos gêneros correspondentes, assim como encontrar textos autênticos e graduados para o nível dos alunos. Esse desafio pode estar resolvido com o novo catálogo

de cursos do Programa IsF, que oferece opções de cursos voltados para áreas mais específicas do conhecimento, como Engenharia, Tecnologia, Saúde, Área Jurídica, etc.

### 2.1 Como (e se) os desafios conseguem ser superados?

Para enfrentar os desafios, os professores-bolsistas contam com o apoio dos seus colegas e das coordenadoras do NucLi - IsF, tanto nas reuniões semanais quanto em outros momentos de vivência no Programa. Esses momentos acontecem por meio de conversas, discussões, troca de materiais e resolução de dúvidas. Além do mais, o livro didático, apesar de ter sido apontado como um desafio, também tem um papel importante para eles lidarem com as dificuldades advindas da prática, pois é utilizado como fonte de textos compreensíveis para trabalhar com alunos de níveis básicos e como um apoio pedagógico pelos professores menos iniciados na condução de aulas de leitura e escrita acadêmica.

A reflexão teórico-prática também é valorizada por ser considerada parte relevante da formação ocorrida nos encontros semanais em grande grupo. A união da teoria e da prática a fim de aprenderem a superar as dificuldades se deu a partir das atividades realizadas e nas discussões entre pares. Do mesmo modo, a autonomia de cada professor em buscar se aperfeiçoar individualmente, tanto a partir da reflexão sobre a prática como a partir de estudos mais teóricos, lhes deu ferramentas para lidar com os desafios encontrados durante a sua trajetória de ensino de IFA no IsF. A seguir, há a versão resumida do Quadro 10, em que há os desafios e as formas como os professores-bolsistas os superaram.

Quadro 12 – Como os professores lidaram com desafios no ensino de IFA (Síntese do Quadro 10)

<b>Desafio</b>	<b>Solução</b>
Trabalhar com alunos A2 e encontrar textos adequados	- Utilização de textos de um livro didático - Realização de avaliação formativa
Ter estudantes de diferentes áreas do conhecimento na mesma turma	- Estudo do campo de conhecimento das áreas dos alunos participantes do curso
Dar tempo em aula para os alunos lerem e escreverem.	- Experiência em sala de aula e docência compartilhada
Estar acostumada com as aulas de inglês geral com o uso (ou não) de livros didáticos.	- Participação nas formações pedagógicas - Resolução de dúvidas e compartilhamento de materiais com os colegas
Ter estudantes com diferentes níveis de proficiência na mesma turma.	- Pareamento de alunos mais e menos proficientes - Progressão da dificuldade das tarefas em aula
Encontrar textos autênticos para usar em aula.	- Trabalho com qualidades discursivas

Adaptar o livro didático.	- Utilização de materiais extras - Estudo do campo de conhecimento das áreas dos alunos participantes do curso - Empatia
Lidar com um curso desconhecido.	- Uso do livro didático para preparar as aulas.

Fonte: A autora (2017).

Neste momento retoma-se a questão principal desta pesquisa e analisa-se conforme a literatura apresentada nos Capítulos 1 e 2: ***“Como os momentos de formação institucionalizados, ou formais, do NucLi - IsF preparam os professores-bolsistas para ensinar IFA?”***. As características levantadas por Villegas-Reimers (2003) coadunam-se com os dados analisados: os professores-bolsistas estavam envolvidos em tarefas concretas de inglês acadêmico e os momentos de formação têm sempre um contexto específico como sustentação. Ou seja, essa formação é imprescindível para dar alicerce para o Programa IsF, o qual prioriza o ensino de IFA.

Conforme o questionário enviado ao final do curso Brgt, a formação dos professores para o ensino de IFA ocorreu por meio da escrita do *essay*, do conhecimento de recursos e dinâmicas possíveis de serem utilizados em aula, do debate entre os colegas que relacionavam teoria e prática e da possibilidade de discutir sobre o ensino de IFA e praticá-lo, uma vez que o curso de graduação não parece proporcionar essa formação. Assim, é possível afirmar que os momentos de formação institucionalizados, ou formais, do NucLi oportunizaram reflexão, prática e discussão acerca de IFA e do seu ensino.

Nota-se, além disso, uma aproximação aos princípios de Nóvoa (2007, p. 7). Em relação a “promover novos modelos de organização da profissão”, o sentimento de pertencimento dos professores a um grupo torna-se relevante para o desenvolvimento de suas identidades profissionais, algo que os momentos de formação no IsF proporcionaram: criação de uma rede, tanto de troca de materiais didáticos e dicas para as aulas, como de amizade e coleguismo. Essa é uma dimensão da formação que deve ser posta em relevância, tendo em vista que as reuniões, consideradas momentos formais ou institucionalizados de formação acontecem apenas uma vez na semana, enquanto que os encontros informais ou não institucionalizados ocorrem no cotidiano, entre uma aula e outra, sendo, assim, mais frequentes. Também foi observado o entendimento de Nóvoa (2007, p. 8) de “passar a formação de professores para dentro da profissão”. Os próprios membros do NucLi, além das coordenadoras, gerenciaram as reuniões e oportunizaram a formação docente relacionada à IFA. A outra medida apontada por Nóvoa (2007, p. 8), “reforçar a presença pessoal e pública

dos professores” foi verificada nas reuniões do Programa, uma vez que eles apresentaram protagonismo nas ações de formação ocorridas no NucLi.

O paradigma do profissional-reflexivo de Donald Schön (1995) também se fez presente. No que se refere ao *conhecimento-na-ação*, os professores-bolsistas declaram utilizar os conhecimentos construídos nas reuniões e nas interações com seus colegas durante as aulas do IsF. Em relação à *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, os professores-bolsistas refletiram sobre suas ações docentes com relação às necessidades dos estudantes, tendo que tomar decisões a cada instante, tanto durante a preparação quanto no momento de condução das aulas. A partir das reflexões, puderam pensar em futuras práticas docentes.

O próximo capítulo tece considerações sobre os resultados deste trabalho, suas implicações e seus possíveis desdobramentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo final é trazer algumas reflexões proporcionadas pela geração e análise dos dados. Ainda, trato das possíveis contribuições deste trabalho para o contexto do IsF e para a área de Linguística Aplicada.

O programa Ciência sem Fronteiras estimulou o avanço dos projetos de internacionalização das universidades brasileiras. Entre esses avanços está a criação do IsF, hoje, “voando solo”. Uma das principais características do IsF é a de capacitar os diversos grupos de membros da comunidade universitária para que possam utilizar a língua inglesa em contextos acadêmicos, o que estamos chamando de IFA. Nesse sentido, tendo em vista o crescente campo de atuação de professores de línguas nesses contextos, torna-se necessário que os estudantes saiam do curso de Letras também capacitados para atuar nesses cenários. Assim, a formação desenvolvida nos cursos de Letras – Licenciatura (Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa) deveria, além de oferecer oportunidades de prática de gêneros acadêmicos, contemplar disciplinas que os capacitem para o ensino de IFA/IFE. É importante que não apenas os alunos que tiveram o privilégio de participar do IsF como professores-bolsistas tenham essa oportunidade de aprender e se formar como professores de IFA/IFE. As dificuldades e desafios enfrentados por esses professores-bolsistas ao ensinar IFA apontam para aspectos a serem tratados nas disciplinas de língua inglesa no decorrer de todo o curso de graduação, como a elaboração de planos de curso e de materiais a partir das necessidades dos alunos, levando em consideração as suas diferentes áreas de estudo e pesquisa dentro da universidade.

Outra questão emergida dos dados e que merece atenção é o nivelamento dos alunos com base na sua proficiência em língua inglesa anterior à universidade. Como foi observado no Capítulo 3, vários professores-bolsistas foram nivelados para disciplinas mais avançadas, ou seja, não precisaram cursar Língua Inglesa I, II e assim por diante. Apesar de possuírem uma proficiência em língua inglesa teoricamente suficiente para “pular” esses níveis, notou-se que esses alunos acabaram por ser privados de oportunidades de mais contato com práticas e gêneros acadêmicos, sendo que no ISF são justamente estes que deverão ser abordados com os alunos. Desse modo, deveriam ser oferecidas disciplinas cujo foco seja a produção de textos, escritos e orais, acadêmicos em inglês para esses alunos que optarem por realizar o nivelamento.

Ao apresentar um cenário específico de formação docente relacionada ao inglês acadêmico, foi possível conhecer algumas vivências e preocupações práticas desses

professores-bolsistas que, aqui, ainda são em grande maioria graduandos e precisam oportunizar a estudantes e pesquisadores brasileiros conhecimentos em língua inglesa suficientes para que possam fazer uso dessa língua em contextos acadêmicos, seja para leitura, produção de textos, participação em congressos, entre outras práticas. Com base nos os principais aspectos descritos e analisados, sugestões para aprimorar o programa de formação docente do IsF serão oferecidas.

Os professores-bolsistas mencionam recorrentemente a preocupação em tornar suas aulas de IFA mais descontraídas e que seus alunos não veriam propósito em realizar tais tipos de atividades. Assim, nas reuniões pedagógicas poderiam ser discutidos meios de elaborar tarefas que engajem os estudantes mantendo o foco no gênero e/ou na prática acadêmica sendo enfocados nos cursos. Poderia também haver mais momentos de reflexão crítica sobre as próprias práticas proporcionadas pelas formações IsF, pois, nas aulas da ETA Miley (preparação para o TOEFL) e da professora-bolsista Marcela (curso Brgt) houve a integração de atividades mais lúdicas com outras mais centradas no produto final em si, mas não necessariamente uma sistematização sobre o que estava acontecendo naquele aqui-e-agora.

Sobre os cursos acadêmicos e a elaboração de matérias didáticos, os professores-bolsistas parecem se sentir inseguros ao terem que conduzir um curso pela primeira vez. Assim, os materiais para esses cursos poderiam ser produzidos ou avaliados nas reuniões, de modo que os colegas e coordenadoras pudessem dar sugestões. Na mesma direção, as possibilidades de adaptação de materiais já prontos ao nível da turma e às áreas dos alunos precisam ser discutidas e também compartilhadas para que o mesmo trabalho não seja feito repetidas vezes; ainda, convém avaliar se é pertinente o uso de materiais publicados por editoras, haja vista que eles podem não atender às necessidades apresentadas pelos alunos e pelos próprios objetivos do curso.

Como observamos nos dados, os professores-bolsistas parecem fazer uso de apenas uma forma de avaliar textos escritos por seus alunos. Assim, promover um espaço nas reuniões para que discutam qual seria a avaliação mais apropriada para um curso, refletindo acerca da carga horária, nível de proficiência e critérios utilizados, parece ser um bom caminho para trabalhar esse letramento em avaliação. (SCHMITT; HAMP-LYONS, 2015).

Logo, é imprescindível que a reunião não seja apenas um espaço para uma palestra ou uma aula, mas que seja um encontro das experiências que os professores-bolsistas desenvolvem enquanto profissionais. Além do mais, sua formação acadêmica pode ser incrementada durante a sua caminhada no NucLi a partir de mais experiências como o curso Brgt e de mais momentos institucionalizados de formação entre eles e os ETAs, além do

estímulo à participação em congressos, grupos de pesquisa e à publicação de suas experiências docentes desenvolvidas no IsF.

Fica, então, com o questionamento: o que é necessário para ser professor de IFA no contexto do Programa IsF? De forma bastante sucinta, parece ser necessário: conhecimento de gêneros acadêmicos, uma vez que eles são o cerne de diversos cursos oferecidos pelo NucLi investigado; convenções de escrita acadêmica, sendo algo abrangente para todos os campos de conhecimento; conhecimento para elaboração e adaptação de materiais didáticos, já que, a cada nova turma no Programa, os estudantes vêm de cursos diferentes e com experiências acadêmicas distintas (aluno de graduação, aluno de pós ou professor universitário, por exemplo), o que exige do professor-bolsista saber como criar materiais e trabalhar com aqueles já existentes. Considerando que a formação docente se dá por meio da reflexão, compartilhamento de experiências e união entre teoria e prática, essas características de um professor de IFA podem ser tópico constante das reuniões pedagógicas.

A fim de dar voz aos participantes, uma das perguntas realizadas nas entrevistas semiestruturadas era o que os professores-bolsistas gostariam de sugerir para a formação docente realizada no seu NucLi em relação a inglês acadêmico. Trago a seguir o resumo das respostas, que já foi compartilhado com as coordenadoras do NucLi investigado em 2017.

Quadro 13 – Sugestões dadas pelos professores-bolsistas para a formação pedagógica no NucLi - IsF

#### **Ideias para a formação pedagógica do IsF: sugestões dadas pelos professores**

De acordo com as entrevistas realizadas em novembro de 2016, em resumo, os professores gostariam que nas reuniões houvesse:

- **Mais momentos de compartilhamento de práticas;**
  - Um professor que já tem experiência com um curso X apresenta para os colegas o que fez no curso, o material que produziu, etc.
  - Avaliação dos materiais produzidos: depois de eles já terem sido utilizados, professores compartilham então o que foi bom e o que precisou ser melhorado.
- **Uma formação conduzida pelos ETAs para os professores.** Dentro das 4 horas semanais de reunião, separar 1 ou 2 horas para que os ETAs ofereçam oficinas/aulas para os professores (como na preparação de TOEFL ano passado - os professores gostaram de ter esse contato semanal com os ETAs e aprenderam com eles)
- **A elaboração de materiais didáticos durante a reunião** para que seja possível a troca de ideias entre os colegas. Não elaborar apenas uma aula, mas pensar em tarefas que culminem

com um produto ao final de um curso. Além disso, preparar materiais que partam das dificuldades dos alunos observadas pelos professores.

- **A continuação de algo similar ao curso Brgt**, em que um ou dois professores se responsabilizassem por dar aulas de um gênero acadêmico para seus colegas durante um mês e, no final, eles tivessem que produzir esse gênero. A ideia é que sejam os próprios professores que ministrem o curso para os seus colegas, havendo a prática do gênero e a reflexão de como esses gêneros podem ser utilizados nas suas turmas do Programa. Isso foi sugerido pelo fato de os professores não terem experiência acadêmica e precisarem ensinar esses gêneros para os seus alunos.
- **O apadrinhamento/amadrinhamento dos professores novos pelos professores mais antigos** e isso ser algo dentro das 20h semanais de trabalho. Que os professores sejam acompanhados tanto na preparação de aulas quanto nas rotinas do Programa. Muitos professores se sentiram perdidos quando entraram no Programa.
- **Uma retomada de quais são as premissas básicas para ser professor do Programa:** o que todos os professores precisam saber para dar aula no IsF? Como o Programa está sempre em um ciclo, lembrar o que se espera dos professores, dos alunos e dos cursos.
- **A permissão, na medida do possível, do co-teaching entre professores e ETAs, mas também entre professores e professores.** Todos aprendem muito uns com os outros.

FONTE: A autora (2017).

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores-bolsistas e das sugestões acima, o programa de formação docente do IsF parece estar em consonância com Villegas-Reimers (2003), Pérez Gómez (1995) e Costa (2013) que defendem a integração teoria e prática. Por estarem submersos no ambiente acadêmico e tendo que dar conta de demandas docentes reais, esses professores-bolsistas parecem estar em um espaço bastante privilegiado para que possam, a partir de insumos teóricos de diversas sortes, refletir sobre a própria prática.

Em relação às limitações deste trabalho, é possível dizer que ele é a interpretação da realidade de um NucLi do Programa IsF em um determinado período de tempo e, com as transformações inerentes a qualquer contexto, o cenário de formação de professores de IFA pode ter mudado e as demandas dos professores-bolsistas já não serem as mesmas. As dezenas de outros NucLi espalhados pelo Brasil já podem ter um programa de formação docente que contemple aspectos abordados nesta dissertação, por exemplo. Ainda, caberia pesquisar como

Para mim, esta dissertação foi um processo de aprendizagem tanto como pesquisadora como professora. Como pesquisadora, vivenciei as alegrias e as agruras de uma pesquisa

etnográfica, antes, durante e depois da saída de campo. Ter em mãos muitos dados, precisar fazer um recorte, estabelecer as perguntas de pesquisa, buscar dados representativos daquilo que afirmei, elaborar um texto que seja persuasivo àqueles que o lerem foram tarefas que me fazem terminar este relatório com a certeza de que sim, aprendi e ainda tenho muito a aprender sobre fazer pesquisa interpretativa e etnográfica.

Como professora, tive o privilégio de conviver com professoras e professores cheios de vontade de aprender, de ensinar e de compartilhar aquilo que sabiam com os colegas. Eu, estando em trabalho de campo, fiquei envolvida nessas partilhas e aprendi muito sobre inglês acadêmico, dinâmicas de sala de aula, jogos, tarefas, materiais didáticos, entre outros. Estar em contato com professores em formação me fez estar em constante formação docente também. Isso é o mais incrível da pesquisa etnográfica: participar de um contexto propício para aprender a ensinar e acabar se formando junto.

Em relação a futuras pesquisas, seria interessante realizar a observação das aulas de cursos de inglês acadêmico e entender como acontece a materialização da formação na prática de sala de aula. Ainda, uma investigação que focasse nos usos que a língua inglesa em contextos acadêmicos tem pelos estudantes do Programa traria subsídios para o desenvolvimento de cursos e materiais mais voltados para situações autênticas vivenciadas por eles. Outra proposta seria observar a interação dos pares, os momentos de formação a partir das trocas entre eles e a docência compartilhada, de modo a verificar se existem necessidades e quais são elas, a fim de que se possam ser feitas ações de formação docente integradas à proposta das reuniões pedagógicas. Espero que, com as possibilidades advindas dos resultados desta investigação, ensinar inglês acadêmico no IsF não seja mais um Everest que os professores-bolsistas têm que atravessar, e sim um caminho que, por mais que às vezes seja trabalhoso, seja também proveitoso e que os desenvolva profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

AITKEN, J. *The Capable Teacher*, n. 2, summer, 1998.

ALEXANDER, O. Groping in the dark or turning on the light: Routes into teaching English for academic purposes. In: LYNCH, T.; NORTHCOTT, J. (Ed). *Educating legal English specialists and teacher education in teaching EAP: Proceedings of IALS teacher education symposia*. Edimburgo: Institute for Applied Language Studies, 2007. Disponível em: <[http://www.uefap.com/baleap/teap/oa\\_ials\\_symposium.pdf](http://www.uefap.com/baleap/teap/oa_ials_symposium.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ALEXANDER, O. Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 11, p. 99-111, 2012.

ALSOLAMI, E. Barriers to Teaching English for Specific Purpose among EGP Teachers in the ELI. *English for Specific Purposes World*, v. 15, n. 42, p. 1-23, 2014.

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

BALEAP. *Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes*. 2008. Disponível em: [www.baleap.org.uk/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf](http://www.baleap.org.uk/media/uploads/pdfs/teap-competency-framework.pdf). Acesso em: 16 nov. 2016.

BASTKURMEN, H. *Developing Courses in English for Academic Purposes*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

BATTISTI, J. *Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade*. 251f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BELCHER, D. Trends in English for Specific Purposes. *Annual Review of Applied Linguistics* v. 24, 165-186, 2004.

BERNARD, H. R. *Research methods in Anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 5th ed. Lanham: Altamira Press, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Portaria Normativa nº 105/2012*. 2012a. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU\\_Portaria\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 1.466/2012*. 2012b. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 973/2014*. 2014. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Edital nº 06/2015*. 2015. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015\\_fev/EDITAL\\_NUCLI\\_N\\_6\\_2015\\_OFERTA\\_2\\_21\\_05.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015_fev/EDITAL_NUCLI_N_6_2015_OFERTA_2_21_05.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 30/2016*. 2016a. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ciência sem Fronteiras – O Programa*. 2017a. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital nº 29/2017*. 2017b. Disponível em: <[http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2017/Edital\\_29\\_2017.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2017/Edital_29_2017.pdf)>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRUCE, I. *Theory and concepts of English for academic purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

CAMPION, G. *The learning never ends: investigating teachers' experiences of moving from English for general purposes to English for academic purposes in the UK context; What are the main challenges associated with beginning to teach EAP, and how can these challenges be overcome?* 72 f. Dissertação (Mestrado em TESOL) – University of Nottingham, 2012. Disponível em: <<https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/03/Gemma-Campion.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

CARKIN, Susan. English for Academic Purposes. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 85-98.

CHAGAS, A. Ciência sem Fronteiras expõe 'lado feio' do ensino de idiomas no Brasil. *Terra Notícias*. 01 abr. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/AMI4mw>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CHARLES, M. English for Academic Purposes. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Eds). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 2013, p. 137-154.

COPLAND, F.; et al. *Linguistic ethnography: interdisciplinary explorations*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

COSTA, E. V. *Práticas de formação de professores de português como língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COXHEAD, A.; NATION, P. The specialized vocabulary of English for academic purposes. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Ed.). *Research perspectives on English for academic purposes*, p. 252–267. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA*, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

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

DING, Alex. *EAP Teacher education and development: some thoughts*. 23 fev. 2015. Disponível em: <<https://teachingeap.wordpress.com/2015/02/23/eap-teacher-education-and-development-some-thoughts/>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

DING, A.; CAMPION, G. EAP Teacher Development. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Eds). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, p. 547-559.

DONESCH, E. English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching general English? *The Journal for ESL Teachers and Learners*, v. 1, p. 9-14, 2012.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do Ciclo de Políticas. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, sp. n. - suppl., p. 4-20, 2015.

DUDLEY-EVANS, T. English for Specific Purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 131-136.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA, D. P; et al. *Corpus de aprendizes do Inglês sem Fronteiras: Caminhos para compreender a interlíngua de alunos universitários brasileiros*. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 151-172.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs). *Quantitative methods; Qualitative Methods*. New York: Macmillan, 1990, p. 75-194.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre Letramento(s) no Ensino Superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FLOWERDEW, L. English for Academic Purposes. In: CHAPELLE, C. A. (Ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd, 2013, p. 2147-2153.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: A preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (Orgs). *Research perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 8-24.

GARDNER, S.; NESI, H. A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, v. 34, n. 1, p. 25-52, 2013.

HAMMERSLEY, M. Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. 3rd ed. Routledge: London, 2007.

HAMP-LYONS, L. English for Academic Purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 126-130.

HARRISON, R. *Headway Academic Skills 1 - Reading, Writing, and Study Skills - Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HAUS, C. O Ensino-Aprendizagem da Pronúncia no Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): análise da perspectiva dos professores. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, sp. n. - suppl., p. 62-75, 2015.

HEWINGS, Martin. A history of ESP through English for Specific Purposes. *English for Specific Purposes World*, v. 3, não p., 2002.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. *English for academic purposes: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2006.

HYLAND, K. General and specific EAP. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, 17-29.

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, p. 1-12, 2002.

HYLAND, K.; SHAW, P. Introduction. In: HYLAND, K.; SHAW, P. (Ed), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. New York: Routledge, 2016, p. 1-13.

JORDAN, R. R. The growth of EAP in Britain. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, n. 1, p. 69-78, 2002.

KHANY, R.; TARLANI-ALIABADI, H. Studying power relations in an academic setting: Teacher's and student's perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 21, p. 72-85, 2016.

KIRSCH, W. *Practices of English as an additional language: teacher development in a community of practice in southern Brazil*. Não p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, no prelo.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia a dia de dois NuLi. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.193-216.

KRZANOWSKI, M. 2001. *S/he holds the trinity/UCLES Diploma: Are they ready to teach EAP?* Disponível em: <[www.baleap.org.uk/pims/pimreports/2001/bath/krzanowski.htm](http://www.baleap.org.uk/pims/pimreports/2001/bath/krzanowski.htm)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

LAMBERTS, D. H. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês*. 235f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam. John Benjamins, 1999, p. 127-140.

MARTIN, P. Teachers in transition: The road to EAP. In: BREEN, P. (Ed.). *Cases on teacher identity, diversity and cognition in higher education*. Hershey: IGI Global, 2014, pp. 287-315.

MASON, J. *Qualitative researching*. 2nd ed. Londres: Sage, 2002.

MASTER, P. English for Specific Purposes. In: HINKEL, E. (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 99-115.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POST, D. The transition from teaching General English to English for academic purposes: An investigation into the challenges encountered by teachers. Não-publicada. Dissertação (Mestrado) – University of Bath, 2010.

RAIMES, A. Instructional balance: from theories to practices in the teaching of writing. In: ALATIS, J. (Ed.). *Georgetown University roundtable on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press, 1991, p. 238-249.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 42, p. 30-50, jun. 2011.

REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. Inglês sem Fronteiras como *locus* privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.173-192.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. Apresentação. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 10-16.

SARMENTO, S.; et al. ISF e internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 77-100.

SCHLLATER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHMITT, D.; HAMP-LYONS, L. The need for EAP teacher knowledge in assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 18, p. 3-8, 2015.

SHARPLING, G. P. Learning to teach English for Academic Purposes: some current training and development issues. *Elted*, v. 6, summer, p. 82-94, 2002.

SILVA, H. *Travestis: entre o espelho e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SPACK, R. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 29-52, 1988.

SWALES, J. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TESSLER, L. R. *Going global 4 – World potential – making education meet the challenge*. 14 jul. 2011. Disponível em: <<http://youtu.be/E7xvogSH0iY>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

THOMPSON, P. Assessing the contribution of corpora to EAP practice. In: KANTARIDOU, Z.; PAPADOPOULOU, I.; MAHILI, I. (Ed). *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes*. Macedonia: University of Macedonia, 2006, não p.

VIAL, A. P. S. *O uso do livro didático no Programa Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 110f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIAL, A. P. S. Um panorama teórico sobre formação de professores e sua relação com o Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês. In: COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA: [DES]LIMIARES DA LINGUAGEM, 9., 2016, Porto Alegre. *Anais do IX colóquio de linguística, literatura e escrita criativa: [des]limiaries da linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 51-65.

VIAL, A. P. S.; BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. Uma proposta de avaliação de escrita acadêmica em língua inglesa em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 471-500.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2003.

WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; ALMEIDA, M. R. Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NucLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p.217-231.

WEIGLE, S. C. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WELLS, G. Dialogic inquiry in education: building on the legacy on Vygotsky. In: LEE, C. D.; SMAGORINSKY, P. (Ed.) *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press, 2000, p. 51-85.

WELP, A. K. S; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 125-147.

**APÊNDICE A - Oferta de disciplinas relacionadas a IFA/IFE nas IES cadastradas no  
Programa IsF**

<b>Sigla da IES</b>	<b>Há disciplinas de IFA/IFE?</b>	<b>Título</b>	<b>Pré-Requisitos</b>	<b>Tipo</b>	<b>Carga Horária</b>
FURG	Não	-		-	-
UFAC	Sim	Ensino da Língua Inglesa para Fins Específicos	Não consta	Eletiva	45 horas
UFAL	Não	-	-	-	-
UFAM	Não	-	-	-	-
UFBA	Sim	Ensino da Língua Inglesa para Fins Específicos	Não consta	Não consta	68 horas
		Leitura de textos acadêmicos em língua inglesa	Não consta	Não consta	68 horas
UFC	Não	-	-	-	-
UFCA	Não há curso de Letras	-	-	-	-
UFCG	Não	-	-	-	-
UFCSPA	Não há curso de Letras	-	-	-	-
UFERSA	Não	-	-	-	-
UFES	Sim	Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	Não possui pré-requisito	Obrigatória	60 horas
		Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico	Não possui pré-requisito	Obrigatória	15 horas
UFF	Não	-	-	-	-
UFFS	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UFG	Não	-	-	-	-
UFGD	Sim	Tópicos de Inglês para Fins Específicos	Não consta	Eletiva	36 horas

UFJF	Sim	Tópicos de Língua Inglesa III – Inglês para fins específicos	Leitura e Produção Escrita II	Não consta	30 horas
UFLA	Não	-	-	-	-
UFMA	Não	-	-	-	-
UFMG	Não	-	-	-	-
UFMS	Não	-	-	-	-
UFMT	Não	-	-	-	-
UFOB	Não há curso de Letras	-	-	-	-
UFOP	Não	-	-	-	-
UFPA	Não	-	-	-	-
UFPB	Não	-	-	-	-
UFPE	Não	-	-	-	-
UFPEL	Não	-	-	-	-
UFPI	Não	-	-	-	-
UFPR	Não	-	-	-	-
UFRA	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UFRB	Não	-	-	-	-
UFRGS	Não	-	-	-	-
UFRJ	Não	-	-	-	-
UFRN	Sim	Inglês para Fins Acadêmicos I	Não consta	Eletiva	60 horas
		Inglês para Fins Acadêmicos II	Não consta	Eletiva	60 horas
UFRPE	Não	-	-	-	-
UFRR	Não	-	-	-	-
UFRRJ	Não	-	-	-	-
UFS	Não	-	-	-	-
UFSC	Sim	Inglês VII: Produção Textual Acadêmica	Compreensão e Produção Escrita em	Obrigatória	36 horas

			Língua Inglesa		
UFSCAR	Não	-	-	-	-
UFSJ	Sim	Língua estrangeira para fins específicos: inglês acadêmico.	Não possui pré-requisito	Eletiva.	72 horas
		Estágio Curricular Supervisionado em Inglês - Módulo: Escrita Acadêmica em língua inglesa: online	Não possui pré-requisito	Obrigatória	30 horas
		ELE: Língua Inglesa: Interação no Contexto Acadêmico	Não consta.	Eletiva	60 horas
		Gêneros Acadêmicos em Inglês	Não possui pré-requisito	Não consta	72 horas
UFSM	Não	-	-	-	-
UFT	Não	-	-	-	-
UFTM	Não	-	-	-	-
UFU	Sim	Metodologia de Ensino de Inglês para fins Específicos	Didática Geral; Política e Gestão da Educação; Psicologia da Educação; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na compreensão oral; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na leitura; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na produção oral; Língua Inglesa: Habilidades integradas com ênfase na escrita.	Obrigatória	60 horas
		Estágio Supervisionado de Inglês Para Fins Específicos	Metodologia de Ensino de Inglês para fins Específicos	Obrigatória	75 horas
		Língua Inglesa: Leitura para fins acadêmicos	Não possui pré-requisito	Eletiva	60 horas
UFV	Não	-	-	-	-
UFVJM	Não	-	-	-	-
UnB	Não	-	-	-	-

UNIFAL	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UNIFAP	Não	-	-	-	-
UNIFEI	Não há curso de Letras	-	-	-	-
UNIFESSPA	Não	-	-	-	-
UNILA	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UNILAB	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UNIPAMPA	Não	-	-	-	-
UNIRIO	Não há curso de Letras - Inglês	-	-	-	-
UNIVASF	Não há curso de Letras	-	-	-	-
UTFPR	Não	-	-	-	-

Fonte: A autora (2017).

## APÊNDICE B – Endereços eletrônicos referentes ao Quadro 4

Sigla da IES	Endereços eletrônicos <sup>76</sup>
FURG	<a href="http://www.letas.furg.br/index.php/disciplinas">http://www.letas.furg.br/index.php/disciplinas</a>
UFAC	<a href="https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=228">https://portal.ufac.br/ementario/curriculo.action?v=228</a>
UFAL	<a href="http://dev.ufal.edu.br/fale/graduacao/letas/disciplinas">http://dev.ufal.edu.br/fale/graduacao/letas/disciplinas</a>
UFAM	<a href="https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report">https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report</a> Ensino Superior - Graduação regular > IH15 - Letras - Língua e Literatura Inglesa > Versão 2000/3 (Grade Curricular corrente).
UFBA	<a href="https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=402200&amp;nuPerCursoInicial=20092">https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ListaDisciplinasEmentaPublico.do?cdCurso=402200&amp;nuPerCursoInicial=20092</a>
UFC	<a href="https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=9F54C15713E961DAFBE077F3679290EE.node23">https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=9F54C15713E961DAFBE077F3679290EE.node23</a>
UFCA	<a href="https://www.ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao">https://www.ufca.edu.br/portal/ensino/cursos-de-graduacao</a>
UFCG	<a href="http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UAL/Fluxograma_Letras_Ingles_Diurno.pdf">http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UAL/Fluxograma_Letras_Ingles_Diurno.pdf</a>
UFCSPA	<a href="http://www.ufcspa.edu.br/">http://www.ufcspa.edu.br/</a> Graduação > Cursos.
UFERSA	<a href="https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=710D80BD4718B59381BDC3B31DB15BB0.sigaa1i1">https://sigaa.ufersa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=710D80BD4718B59381BDC3B31DB15BB0.sigaa1i1</a>
UFES	<a href="http://www.letas.ufes.br/sites/letas.ufes.br/files/field/anexo/grade_letas_ingles.pdf">http://www.letas.ufes.br/sites/letas.ufes.br/files/field/anexo/grade_letas_ingles.pdf</a>
UFF	<a href="http://www.letas.uff.br/graduacao/sites/default/files/letas_portugues_ingles_-_licenciado_novo.pdf">http://www.letas.uff.br/graduacao/sites/default/files/letas_portugues_ingles_-_licenciado_novo.pdf</a>
UFFS	<a href="https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao">https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/graduacao</a>
UFG	<a href="https://www.letas.ufg.br/up/25/o/1-i.pdf">https://www.letas.ufg.br/up/25/o/1-i.pdf</a>
UFGD	<a href="http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Res%20CEPEC%2041-2017%20Estrutura%20curricular%20curso%20de%20Letras.pdf">http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Res%20CEPEC%2041-2017%20Estrutura%20curricular%20curso%20de%20Letras.pdf</a>
UFJF	<a href="http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/05/Matriz-curricular-licenciatura-Ing%C3%AAs.pdf">http://www.ufjf.br/faclet/files/2013/05/Matriz-curricular-licenciatura-Ing%C3%AAs.pdf</a>
UFLA	<a href="https://www.sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php?cod_matriz_curricular=177&amp;op=abrir">https://www.sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php?cod_matriz_curricular=177&amp;op=abrir</a>
UFMA	<a href="https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf">https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf</a>
UFMG	<a href="http://grad.letas.ufmg.br/arquivos/Matrizes%20Curriculares%20FALE-UFMG.pdf">http://grad.letas.ufmg.br/arquivos/Matrizes%20Curriculares%20FALE-UFMG.pdf</a>
UFMS	<a href="http://sien.ufms.br/cursos/busca?nome=letas">http://sien.ufms.br/cursos/busca?nome=letas</a>
UFMT	<a href="http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba_LETRAS_LINGUA_PORTUGUESA/INGLESA - LIC. &gt; Projeto Pedagógico de Curso.">http://www.ufmt.br/ufmt/site/ensino/graduacao/Cuiaba_LETRAS_LINGUA_PORTUGUESA/INGLESA - LIC. &gt; Projeto Pedagógico de Curso.</a>

<sup>76</sup> Acesso em: 10 jun. 2017.

UFOB	<a href="https://ufob.edu.br/ensino/2014-08-08-14-46-02/cursos">https://ufob.edu.br/ensino/2014-08-08-14-46-02/cursos</a>
UFOP	<a href="http://www.prograd.ufop.br/arqdown/matriz/LET.pdf">http://www.prograd.ufop.br/arqdown/matriz/LET.pdf</a> .
UFPA	<a href="http://www.ilc.ufpa.br/ensino/falem_habilitacao_ingles.pdf">http://www.ilc.ufpa.br/ensino/falem_habilitacao_ingles.pdf</a> .
UFPB	<a href="http://security.ufpb.br/cliead/contents/documentos/6-fluxograma-do-curso.pdf/view">http://security.ufpb.br/cliead/contents/documentos/6-fluxograma-do-curso.pdf/view</a>
UFPE	<a href="https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/letras_ingles_perfil_107.3.pdf">https://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/letras_ingles_perfil_107.3.pdf</a>
UFPEL	<a href="http://wp.ufpel.edu.br/ingles/grade-curricular/">http://wp.ufpel.edu.br/ingles/grade-curricular/</a>
UFPI	<a href="https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1178741&amp;key=dd0a27df24c8d0af955a9508fe3e7b9f">https://sigaa.ufpi.br/sigaa/verProducao?idProducao=1178741&amp;key=dd0a27df24c8d0af955a9508fe3e7b9f</a>
UFPR	<a href="http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/88A_LICENCIATURA-EM-INGL%C3%8AS-NOTURNO_2007.pdf">http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/88A_LICENCIATURA-EM-INGL%C3%8AS-NOTURNO_2007.pdf</a> <a href="http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99E_LICENCIATURA-EM-INGL%C3%8AS-DIURNO_2007.pdf">http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99E_LICENCIATURA-EM-INGL%C3%8AS-DIURNO_2007.pdf</a> <a href="http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99L_LICENCIATURA-EM-PORTUGU%C3%8AS-E-INGL%C3%8AS.pdf">http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/files/2011/04/99L_LICENCIATURA-EM-PORTUGU%C3%8AS-E-INGL%C3%8AS.pdf</a>
UFRA	<a href="http://www.tomeacu.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=89&amp;Itemid=153">http://www.tomeacu.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=89&amp;Itemid=153</a>
UFRB	<a href="https://ufrb.edu.br/portal/component/chronofoms5/?chronofom=ver-graduacao&amp;id=29">https://ufrb.edu.br/portal/component/chronofoms5/?chronofom=ver-graduacao&amp;id=29</a>
UFRGS	<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334">http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334</a>
UFRJ	<a href="http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=41&amp;Itemid=41">http://www.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=41&amp;Itemid=41</a>
UFRN	<a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/18292881">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/18292881</a>
UFRPE	<a href="http://www.ufrpe.br/br/content/licenciatura-em-letras-portugu%C3%AAs-e-ingl%C3%AAs-uag">http://www.ufrpe.br/br/content/licenciatura-em-letras-portugu%C3%AAs-e-ingl%C3%AAs-uag</a>
UFRR	<a href="http://www.proeg.ufr.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=15&amp;Itemid=11">http://www.proeg.ufr.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=15&amp;Itemid=11</a> . Letras - Português e Inglês > Download.
UFRRJ	<a href="http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/29_lic_letras_port_ingles_literaturas_2009.pdf">http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/29_lic_letras_port_ingles_literaturas_2009.pdf</a>
UFS	<a href="https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&amp;id=320134">https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&amp;id=320134</a>
UFSC	<a href="http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=425">http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=425</a>
UFSCAR	<a href="http://www.letras.ufscar.br/letras.pdf">http://www.letras.ufscar.br/letras.pdf</a>
UFSJ	<a href="http://www.ufsj.edu.br/colet/planos_de_ensino_e_ementas.php">http://www.ufsj.edu.br/colet/planos_de_ensino_e_ementas.php</a>
UFSM	<a href="https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=969">https://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?idCurso=969</a>
UFT	<a href="http://docs.uft.edu.br/share/s/BLPbIwUQQ36npVitfkVVFA">http://docs.uft.edu.br/share/s/BLPbIwUQQ36npVitfkVVFA</a>
UFTM	<a href="http://www.uftm.edu.br/letras-portugues-e-ingles/matriz-curricular">http://www.uftm.edu.br/letras-portugues-e-ingles/matriz-curricular</a>
UFU	<a href="http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/08/fluxocurricular-ingles.pdf">http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/08/fluxocurricular-ingles.pdf</a>
UFV	<a href="http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&amp;complemento=LPI&amp;curso=LTR">http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&amp;complemento=LPI&amp;curso=LTR</a>

UFVJM	<a href="http://novo.ufvjm.edu.br/grade-curricular/?tcurso=Letras%20Ingl%C3%AAs&amp;course=LPI">http://novo.ufvjm.edu.br/grade-curricular/?tcurso=Letras%20Ingl%C3%AAs&amp;course=LPI</a>
UnB	<a href="https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4316">https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4316</a> <a href="https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4324">https://matriculaweb.unb.br/graduacao/curriculo.aspx?cod=4324</a>
UNIFAL	<a href="http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/letrlic">http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/letrlic</a>
UNIFAP	<a href="http://www2.unifap.br/letras/files/2016/04/Letras-Portugu%C3%AAs.Ingl%C3%AAs.pdf">http://www2.unifap.br/letras/files/2016/04/Letras-Portugu%C3%AAs.Ingl%C3%AAs.pdf</a>
UNIFEI	<a href="https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&amp;aba=p-ensino">https://sigaa.unifei.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&amp;aba=p-ensino</a>
UNIFESSPA	<a href="https://www.unifesspa.edu.br/index.php/pos-graduacao/55-ensino/graduacao/maraba/173-lingua-inglesa">https://www.unifesspa.edu.br/index.php/pos-graduacao/55-ensino/graduacao/maraba/173-lingua-inglesa</a>
UNILA	<a href="https://www.unila.edu.br/graduacao">https://www.unila.edu.br/graduacao</a>
UNILAB	<a href="http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/">http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/</a>
UNIPAMPA	<a href="http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/disciplinas/.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2013/04/Ement%C3%A1rio-dos-Componentes-Curriculares-Obrigat%C3%B3rios.pdf">http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/disciplinas/.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2013/04/Ement%C3%A1rio-dos-Componentes-Curriculares-Obrigat%C3%B3rios.pdf</a> <a href="http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/disciplinas/s.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2013/04/componentes-curriculares-complementares.pdf">http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/disciplinas/s.unipampa.edu.br/cursos/cursodeletraslinguasadicionais/files/2013/04/componentes-curriculares-complementares.pdf</a>
UNIRIO	<a href="http://www.unirio.br/unidades-academicas-1/letraseartes/escoladeletras">http://www.unirio.br/unidades-academicas-1/letraseartes/escoladeletras</a>
UNIVASF	<a href="http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos/graduacao">http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos/graduacao</a>
UTFPR	<a href="http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/catalogo-de-cursos-da-utfpr/curitiba/licenciatura-em-letras-ingles#Disciplinas">http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/catalogo-de-cursos-da-utfpr/curitiba/licenciatura-em-letras-ingles#Disciplinas</a>

Fonte: A autora (2017).

**APÊNDICE C – Objetivos e conteúdo programático das disciplinas de IFA/IFE<sup>77</sup>**

<b>Sigla da IES</b>	<b>Ementa/Objetivos</b>	<b>Conteúdo Programático</b>
<b>UFAC:</b> <i>Ensino da Língua Inglesa para Fins Específicos</i>	Abordagem e ensino de Língua Inglesa para fins específicos em diversas áreas (turismo, comércio, hotelaria, biologia, ciências da computação, etc.).	Não consta.
<b>UFBA:</b> <i>Ensino da Língua Inglesa para Fins Específicos</i>	Estudo dos pressupostos teóricos e filosóficos do ensino de língua inglesa como língua estrangeira para fins específicos.	Definições de inglês para fins específicos; breve histórico do ensino de língua estrangeira para fins específicos; o inglês instrumental; as diversas estratégias de leitura e de outros instrumentos; aplicação das estratégias para fins específicos; avaliação de livros de ensino de inglês para fins específicos; a seleção de textos de inglês para fins específicos; a gramática e o vocabulário de inglês para fins específicos; exercícios de inglês para fins específicos.
<b>UFBA:</b> <i>Leitura de textos acadêmicos em língua inglesa</i>	Aplicação de estratégias específicas que levem à compreensão de textos acadêmicos em língua inglesa.	Aspectos lexicais e estruturais da língua inglesa: sufixação e prefixação, formação de palavras por justaposição, grupos nominais, estruturas de comparação, estratégias, utilização de aspectos gráficos como forma de predição do tema central do texto, palavras cognatas, palavras repetidas, skimming, scanning, palavras-chaves, tópico frasal, referência contextual em textos acadêmicos em língua inglesa.
<b>UFES</b> <i>Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico</i>	A ementa não foi encontrada.	O conteúdo programático não foi encontrado.
<b>UFES:</b> <i>Projeto de Ensino em Língua Inglesa: Comunicação Escrita e o Texto Acadêmico</i>	A ementa não foi encontrada.	O conteúdo programático não foi encontrado.
<b>UFGD:</b> <i>Tópicos de Inglês para Fins Específicos</i>	Estudo da teoria e de textos, assimilação do vocabulário, compreensão, interpretação e tradução, por meio das estratégias de leitura, visando o uso da língua inglesa em áreas específicas.	Não consta.
<b>UFJF:</b> <i>Tópicos de Língua Inglesa III – Inglês para</i>	Desenvolvimento de habilidades específicas em língua inglesa.	Disciplina de programa variável, que contemplará o desenvolvimento de habilidades específicas em língua inglesa, não contempladas no núcleo de disciplinas oferecidas.

<sup>77</sup> Os endereços eletrônicos de onde foram retiradas as informações neste quadro estão no Apêndice D.

<i>fins específicos</i>		
<b>UFRN:</b> <i>Inglês para Fins Acadêmicos I</i>	Estudo de gêneros acadêmicos e de estruturas da Língua Inglesa em nível intermediário. Prática de leitura de textos escritos específicos da área.	Não consta.
<b>UFRN:</b> <i>Inglês para Fins Acadêmicos II</i>	Estudo de gêneros acadêmicos e de estruturas da Língua Inglesa em nível intermediário. Prática de leitura de textos escritos específicos da área.	Não consta.
<b>UFSJ:</b> <i>Língua estrangeira para fins específicos: inglês acadêmico</i>	<b>Ementa:</b> Desenvolvimento de habilidades essenciais à leitura em inglês através da ampliação da consciência linguística e aplicação de estratégias de leitura que capacitem o aluno para leitura e compreensão de textos em inglês com finalidade acadêmica através de práticas sócio-interacionais, mediadas pela linguagem, objetivando desenvolver um leitor crítico, autossuficiente e reflexivo, capaz de gerenciar seu próprio processo de aprendizagem. <b>Objetivos:</b> Proporcionar aos alunos letramento acadêmico em língua estrangeira, de modo que sejam capazes de identificar, ler e compreender diferentes gêneros textuais autênticos que circulam em seu meio acadêmico-científico, bem como gêneros da esfera jornalística, com vistas à expansão de sua capacidade crítico-interpretativa.	1) Leitura e compreensão de textos em inglês com finalidade acadêmica: - Reconhecimento de gêneros textuais; - objetivos da leitura e níveis de compreensão; - cognatos; - palavras de múltiplo sentido; - skimming e scanning; - informação não-verbal; - inferência contextual; - palavras-chave; - grupos nominais. 2) Ampliação da consciência linguística: - pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos); - artigos definidos e indefinidos; - tempos verbais; - plural de substantivos; - caso possessivo; - adjetivos; - advérbios de frequência.
<b>UFSJ:</b> <i>Estágio Curricular Supervisionado em Inglês - Módulo: Escrita Acadêmica em língua inglesa: online</i>	<b>Ementa:</b> Desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua inglesa com ênfase no gênero acadêmico (abstract e slides). <b>Objetivos:</b> Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de: - Compreender textos em línguas inglesa; - identificar estruturas linguísticas específicas do gênero acadêmico em língua inglesa; - escrever abstracts, posters e apresentações em Powerpoint em língua inglesa	- identificar as características do gênero - estrutura dos textos estudados - tópico frasal - frases compostas - pontuação - vocabulário - funções de linguagem pertencentes ao gênero acadêmico: tempos verbais, construções de parágrafo e elementos coesivos.
<b>UFSJ:</b> <i>ELE: Língua Inglesa: Interação no Contexto Acadêmico</i>	<b>Ementa:</b> Habilidades integradas em língua inglesa no contexto acadêmico; gêneros textuais, em nível oral e escrito, relevantes no contexto acadêmico. <b>Objetivos:</b> 1- Proporcionar ao aluno a oportunidade de prática significativa da língua inglesa, em suas quatro habilidades (leitura, escrita, compreensão oral e produção oral), através do trabalho com temas, gêneros textuais e itens linguísticos relevantes no contexto acadêmico; 2- proporcionar ao aluno a oportunidade de produção / compreensão de diferentes gêneros textuais no contexto acadêmico, fazendo uso da língua inglesa; 3- proporcionar ao aluno a oportunidade de elaboração e discussão de textos (orais e escritos) que se relacionem aos seus interesses acadêmicos particulares enquanto alunos do Curso de Letras da UFSJ.	1- Estratégias de leitura: - “skim reading”; - “scan reading”; - leitura de ideias principais; - leitura de textos complexos; - leitura de termos-chave e dedução do significado pelo contexto. 2- Compreensão oral e conversação: - concordando; discordando; - assistindo palestras. 3- Estrutura da língua inglesa: - formas ING; - o presente simples no contexto acadêmico; - “linking words”; - o presente perfeito no contexto acadêmico; - orações relativas; - voz passiva. 4- Escrita: - organização de ideias em textos; - a estrutura do parágrafo; - tomada de notas em palestras; - parafraseando. 5- Gêneros textuais: - projetos de pesquisa; - palestras; - apresentações orais.
<b>UFSJ:</b> <i>Gêneros Acadêmicos em Inglês</i>	<b>Ementa:</b> Desenvolvimento de letramento acadêmico em língua estrangeira através da prática de leitura e produção de textos acadêmicos (resumo, pôster, comunicação oral acadêmica), na perspectiva da análise de gêneros e da	1) Leitura e compreensão de textos em inglês com finalidade acadêmica. 2) Ampliação da consciência linguística (vocabulário, aspectos

escrita como processo interativo, com ênfase na dimensão crítica e na participação ativa do aluno em todas as fases da compreensão e produção do texto.

**Objetivo geral:** Proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades na língua inglesa que auxiliem o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, tais como a leitura de artigos acadêmico-científicos, a escrita de resumos de artigos e currículos, a produção e apresentação de pôsteres, a comunicação oral em contexto acadêmico.

**Objetivos específicos:**

- Compreender a estrutura léxica e sintática inerentes aos gêneros textuais que circulam no meio acadêmico.
- Reconhecer e identificar a função social dos gêneros acadêmicos, desenvolvendo o entendimento crítico dos mesmos e de seus processos de produção.
- Construir conhecimento sistêmico nos vários níveis da organização linguística (léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos) de acordo com os temas e gêneros textuais trabalhados.
- Desenvolver noções fundamentais sobre a estrutura e conteúdo de textos escritos e orais: coesão, coerência, clareza, informatividade e adequação.
- Promover a consciência da escrita como processo interativo entre autor e leitor via texto, ressaltando a importância da colaboração (*feedback*) ao longo da produção de (sic).

gramaticais e discursivos relacionados aos textos e temas trabalhados).

3) O processo de escrita:

a) etapas da escrita: levantamento de ideias, planejamento, rascunhos, revisões, edições, publicação, pós-escrita.

b) organização textual: conectivos e organizadores discursivos.

**UFU:**  
*Metodologia de ensino de Inglês para fins específicos*

**Ementa:** Esta disciplina tem seu foco no estudo sobre o ensino da Língua Inglesa para fins específicos. Questões como o conceito de ensino para fins específicos e as concepções de língua e aprendizagem subjacentes a essa abordagem são componentes que constituem esta disciplina.

**Objetivo geral:** Integrar e discutir os conhecimentos linguístico, teórico e prático no contexto de língua inglesa para fins específicos, considerando o desenvolvimento das quatro habilidades, de acordo com as necessidades de cada contexto de ensino particularmente.

**Objetivos específicos:** - Levantar e discutir possibilidades de ensino de língua inglesa para fins específicos; - Elaborar e expor material didático para ensino em contextos específicos; - Preparar e expor unidades didáticas para ensino em contextos específicos; - Avaliar e criticar materiais e unidades didáticas para ensino de língua inglesa para fins específicos.

- O conceito e as origens do “ESP”
- Por que “ESP”?
- “ESP”: tipos e características
- Concepção de língua e aprendizagem na abordagem Instrumental de ensino de língua Inglesa
- Enfoques: linguístico (léxico, gramática, registro), habilidades, discurso e gêneros
- Análise de necessidades e interesses
- Desenho e planejamento de curso/programa
- Preparação de material didático
- Organização de unidades didáticas
- Avaliação de materiais
- O papel do professor e do aluno nos cursos de Inglês para fins específicos
- Avaliação formativa
- Avaliação do curso
- Planejamento de curso

**UFU:**

**Ementa:** Formação de professores de língua inglesa para atuação em ensino

<i>Estágio Supervisionado de Inglês para Fins Específicos</i>	<p>de Inglês para fins específicos. Questões como o conceito de ensino para fins específicos e as concepções de ensino e aprendizagem subjacentes a essa abordagem são componentes que constituem esta disciplina.</p> <p><b>Objetivo geral:</b> Desenvolver prática de ensino de língua inglesa para fins específicos, nas redes pública e privada de ensino da cidade de Uberlândia, atrelada à realização de projetos de pesquisa colaborativa a serem realizados com os professores em serviço. Essa prática poderá, também, estar associada a projetos de pesquisa, ensino e extensão do Instituto de Letras e Linguística - ILEEL.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> Vivenciar, como professor pré-serviço, experiências metodológica e linguística de ensino de língua inglesa para fins específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento de unidades didáticas para o ensino de língua inglesa para fins específicos</li> <li>- Planejamento de aulas</li> <li>- Ensino de língua inglesa para fins específicos por meio do desenvolvimento de projetos/unidades didáticas</li> <li>- Trabalho com gêneros no ensino de língua inglesa para fins específicos</li> <li>- Escolha e preparação de material didático</li> <li>- Pesquisa em sala de aula: os contextos de ensino para fins específicos</li> <li>- Desenvolvimento de projetos de pesquisa sobre a prática realizada</li> </ul>
<p>UFU: <i>Língua inglesa: Leitura para fins acadêmicos</i></p>	<p><b>Ementa:</b> Tipos e gêneros de textos acadêmicos; estratégias de leitura e compreensão do texto acadêmico escrito; prática de leitura crítica de textos acadêmicos.</p> <p><b>Objetivos:</b> Ao final da disciplina o estudante será capaz de: - ler e compreender textos acadêmicos autênticos em língua inglesa; compreender formulações em textos acadêmicos autênticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos e gêneros de textos acadêmicos;</li> <li>- Leitura e compreensão do texto acadêmico escrito;</li> <li>- Desenvolvimento da leitura crítica em textos de variados gêneros acadêmicos.</li> </ul>

Fonte: A autora (2017).

### APÊNDICE D - Endereços eletrônicos referentes ao Apêndice C

Sigla da IES	Endereços eletrônicos <sup>78</sup>
UFAC	<a href="https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=14069">https://portal.ufac.br/ementario/disciplina.action?d=14069</a>
UFBA	<a href="https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=LETD23&amp;nuPerInicial=20052">https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=LETD23&amp;nuPerInicial=20052</a> <a href="https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=LETC84&amp;nuPerInicial=20052">https://alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=LETC84&amp;nuPerInicial=20052</a>
UFGD	<a href="http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Res%20CEPEC%2041-2017%20Estrutura%20curricular%20curso%20de%20Letras.pdf">http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/Res%20CEPEC%2041-2017%20Estrutura%20curricular%20curso%20de%20Letras.pdf</a>
UFJF	<a href="http://www.ufjf.br/faclet/files/2011/02/T%C3%B3picos-de-L%C3%ADngua-Inglesa-III-%E2%80%93-Ing%C3%AAs-para-fins-espec%C3%ADficos.pdf">http://www.ufjf.br/faclet/files/2011/02/T%C3%B3picos-de-L%C3%ADngua-Inglesa-III-%E2%80%93-Ing%C3%AAs-para-fins-espec%C3%ADficos.pdf</a>
UFRN	<a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/18292881">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/18292881</a>
UFSJ	<a href="http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/colet%202014/Planos%20de%20Curso1-2014/IA.pdf">http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/colet%202014/Planos%20de%20Curso1-2014/IA.pdf</a> <a href="http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/colet%202014/Planos%20de%20Curso1-2014/AWO.pdf">http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/colet%202014/Planos%20de%20Curso1-2014/AWO.pdf</a> <a href="http://www.ufsj.edu.br/colet/planos%20de%20ensino%20e%20ementas.php">http://www.ufsj.edu.br/colet/planos de ensino e ementas.php</a> <a href="http://www.ufsj.edu.br/colet/planos%20de%20ensino%20e%20ementas.php">http://www.ufsj.edu.br/colet/planos de ensino e ementas.php</a> . Quadro 2014 - 2º Semestre > IELin - Língua Estrangeira para Fins Específicos: Gêneros Acadêmicos em Inglês. Acesso em: 09 jun. 2017.
UFU	<a href="http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE094.pdf">http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE094.pdf</a> <a href="http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE099.pdf">http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE099.pdf</a> <a href="http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE203.pdf">http://www.ileel.ufu.br/letras/wp-content/uploads/2014/06/GLE203.pdf</a> .

Fonte: A autora (2017).

<sup>78</sup> Acesso em: 10 jun. 2017.

### APÊNDICE E – Dia, turno e horário das observações

<b>Dia/Turno</b>	<b>Manhã</b>	<b>Intervalo do Almoço</b>	<b>Tarde</b>
<b>2016</b>			
<b>02/08</b>		12h30min - 14h Sala IsF	
<b>03/08</b>			14h - 17h Sala IsF
<b>04/08</b>		12h30min - 14h Sala IsF	
<b>05/08</b>		12h20min - 16h Sala IsF e Reunião Administrativa e Pedagógica	
<b>08/08</b>	10h - 11h40min Sala IsF		
<b>09/08</b>	10h - 11h30min Sala IsF		
<b>10/08</b>	10h30min - 13h15min Sala IsF		13h45min - 14h Sala IsF
<b>11/08</b>		13h30min - 17h10min Sala IsF e Palestra com a Presidente Nacional do Programa IsF	
<b>12/08</b>		12h - 15h45min Sala IsF e Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>16/08</b>	09h30min - 12h Sala IsF		
<b>17/08</b>	10h - 12h15min Sala IsF		
<b>19/08</b>	11h15min - 12h Aula de Preparação para o TOEFL	13h - 16h30min Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>24/08</b>		12h - 13h15min Palestra sobre gírias e canções	13h55 - 16h05min Sala IsF
<b>26/08</b>		13h - 16h50min Sala IsF, Reunião Administrativa e Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>29/08</b>	9h45min - 11h45min Sala IsF		
<b>02/09</b>		13h - 16h50min Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>05/09</b>	9h45min - 11h45min Sala IsF		
<b>06/09</b>	9h45min - 11h45min Sala IsF		
<b>09/09</b>		13h - 16h Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>16/09</b>		13h - 16h30min Aula de Preparação para o TOEFL	
<b>21/09</b>		13h50min - 17h Sala IsF	
<b>23/09</b>			13h30min - 15h30min Reunião Administrativa
<b>26/09</b>	9h30min - 11h40min Sala IsF		
<b>27/09</b>	9h30min - 13h Sala IsF		
<b>30/09</b>			13h30min - 15h30min

			Aula com a Miley
<b>05/10</b>			14h45min - 17h30min Sala IsF
<b>07/10</b>			14h - 16h Reunião Pedagógica
<b>10/10</b>	9h50min - 11h50min Sala IsF		
<b>11/10</b>	09h30min - 11h30min Sala IsF		
<b>14/10</b>			13h30 - 15h30 Reunião Administrativa e Aula com a Miley
<b>17/10</b>	9h - 11h Sala IsF		
<b>04/11</b>			14h - 16h Reunião Administrativa e Pedagógica
<b>18/11</b>			14h - 15h30min Reunião Administrativa
<b>2017</b>			
<b>12/01</b>			15h30min - 16h15min Reunião Administrativa
<b>24/01</b>			13h30min - 15h15min Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>31/01</b>			13h10 - 15h Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>07/02</b>			13h - 15h Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>09/03</b>			13h30min - 15h30min Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>16/03</b>			13h30min - 15h15min Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>23/03</b>			13h30min - 15h30min Curso de Leitura e Escrita Acadêmica
<b>30/03</b>			13h15min - 15h15min Curso de Leitura e Escrita Acadêmica

Fonte: A autora (2017).

### APÊNDICE F - Informações das entrevistas

<b>Entrevistado(a)</b>	<b>Data</b>	<b>Duração da entrevista e n° páginas de transcrição</b>	<b>Local</b>
Gabriela	09/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 50 min 25 páginas	Centro de Convivências
Daniele	09/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 25 min 9 páginas	Centro de Convivências
Josué	09/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 50 min 15 páginas	Centro de Convivências
Patrícia	16/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 45 min 18 páginas	Sala IsF
Thiago	16/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 30 min 13 páginas	Sala IsF
Adriana	16/11/2016 (quarta-feira)	Em torno de 20 min 7 páginas	Sala IsF
Rafaela	17/11/2016 (quinta-feira)	Em torno de 25 min 8 páginas	Sala IsF
Renata	17/11/2016 (quinta-feira)	Em torno de 40 min 13 páginas	Sala IsF
Morgana	18/11/2016 (sexta-feira)	Em torno de 20 min 7 páginas	Sala IsF
Ana Alzira	18/11/2016 (sexta-feira)	Em torno de 20 min 6 páginas	Centro de Convivências
Cristiana	10/12/2016 (sexta-feira)	Em torno de 1 hora 13 páginas	Via Skype

FONTE: A autora (2017)

## APÊNDICE G – Roteiro das entrevistas

1. Há quanto tempo você está no IsF?
2. Por que você entrou no IsF?
3. Você já tinha experiência docente antes de entrar no Programa? Onde? Por quanto tempo?
4. Para você, qual é o maior objetivo do IsF?
5. Você já tem experiências no meio acadêmico (participa de pesquisa, já participou de/apresentou em congressos, já publicou trabalhos, etc)?
6. Que cursos você mais gosta de oferecer no Programa? E quais você menos gosta? Por quê?
7. O que você mais gosta da experiência como professor no IsF? Você te lembra de alguma situação de sala de aula ou de trocas com colegas que te levou a ter mais interesse pelo IsF?
8. Você já ofereceu algum curso com foco mais acadêmico? Quais?
9. Para você, o que é inglês acadêmico?
10. Na sua opinião, existe alguma diferença entre ensinar inglês geral e inglês acadêmico? O que seria? Poderia dar um exemplo?
11. O que você acha que é necessário para ser professor de inglês acadêmico? Você considera que tem esses conhecimentos? Por quê?
12. Para você, o que é mais difícil ao preparar ou dar aula para cursos mais acadêmicos? Como você solucionou? O que ainda não foi solucionado?
13. Você se lembra de algum momento no IsF em que você aprendeu sobre ser professor(a) de inglês acadêmico?
14. Como você lida com diferentes áreas do conhecimento na mesma turma?
15. Como é dar aula de inglês acadêmico para níveis iniciantes?
16. Diga algo sobre as reuniões. Você se lembra de alguma reunião que tenha te ajudado nas aulas de inglês acadêmico? Qual? Como?
17. Além das reuniões pedagógicas, tu e teus colegas costumam trocar ideias sobre as aulas do IsF? Em que momentos?
18. Me conte sobre algum momento em que você aprendeu algo sobre ser professor (de inglês acadêmico) com outro professor do IsF.
19. O que você gostaria que o IsF oferecesse como formação para os cursos de inglês acadêmico?

### APÊNDICE H - Controle dos diários de campo

Nº de entrada	Data	Duração/nº pág. diário de campo	Local	Resumo da Observação	Recursos de geração e registro de dados
1	02/08/2016 (terça-feira)	1h30min 13 páginas	Sala IsF	Kellen, Luíse, Viviana e Carine se reúnem para analisar os Objetos de Aprendizagem (OAs) produzidos por seu grupo. Elas discutem a relevância de realizar tal atividade em detrimento de outras, como preparar materiais didáticos para os cursos que não possuem livro didático.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
2	03/08/2016 (quarta-feira)	3h 1 página	Sala IsF	Não há movimentação de professores na sala. Apresento minha pesquisa para as monitoras e peço que assinem o TCLE.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
3	04/08/2016 (quinta-feira)	1h30min 8 páginas	Sala IsF	Cristiana conta para mim sobre suas turmas da oferta atual que estão começando esta semana. Nós compartilhamos ideias para a primeira aula do curso de Produção e Compreensão Oral. Ela também me mostra o OA que elaborou com a Renata sobre linguagem nas resenhas. O foco dele está em formalidade a partir de <i>latin words</i> .	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, apresentação do Google sobre linguagem em resenhas.
4	05/08/2016 (sexta-feira)	3h40min 20 páginas	Sala IsF e Sala do Prédio de Aulas	Na sala do IsF, Josué procura livro didático para levar na aula do curso de leitura e escrita acadêmica para não andar com xerox. Ele explica para Ana Alzira como repor uma aula do IsF. Na reunião, Maria Weber relata que o Núcleo Gestor está exigindo que todos os professores-bolsistas atinjam o nível C1 de proficiência e, para prepará-los, cada ETA oferecerá uma turma de preparatório para TOEFL ITP. Até setembro, portanto, as reuniões pedagógicas serão substituídas pelas aulas dos ETAs. Patrícia demonstra preocupação com o desenvolvimento dos OAs e Maria Bastos presta contas dos motivos pedagógicos pelos quais solicitou essa tarefa. A dupla Cristiana e Renata apresentam seu OA de linguagem em resenhas, assim como a Adriana, que apresenta sobre estrutura de resenhas.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
5	08/08/2016 (segunda-feira)	1h40min 3 páginas	Sala IsF	Danilo conta sobre sua experiência de <i>co-teaching</i> com o Josué.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
6	09/08/2016 (terça-feira)	1h30min 1 página	Sala IsF	Professores passam pela sala, mas ninguém fica. Converso com a Carine sobre currículo lattes.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
7	10/08/2016	3h	Sala IsF	Josué prepara aula no computador da sala dos monitores. Converso	Anotações de campo, diário

	(quarta-feira)	3 páginas		com a Kellen sobre o curso de TOEFL que ela está oferecendo. Cristiana pede ajuda de voluntários para gravar uma conversa telefônica para levar como material para o seu curso de Produção e Compreensão Oral.	de campo, gravação em áudio.
<b>8</b>	11/08/2016 (quinta-feira)	3h40min 12 páginas	Sala IsF e Sala do Prédio de Aulas	Renata pede ideias para o Josué e para mim para planejar uma tarefa para os alunos se conhecerem na primeira aula de leitura e escrita acadêmica. Há a palestra da Presidente nacional do Programa IsF para a comunidade acadêmica da Universidade.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>9</b>	12/08/2016 (sexta-feira)	3h45min 23 páginas	Sala IsF e Sala do Prédio de Aulas	Tento observar o fim da aula de preparação para o TOEFL da Jennifer, porém quando chego a aula já acabou. É a primeira aula de preparação para o TOEFL do grupo da Miley. Os professores fazem questões da parte de leitura e de estrutura e expressão escrita da prova, realizam atividades que movimentam o corpo e participam de jogos/brincadeiras em que utilizam a língua inglesa.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>10</b>	16/08/2016 (terça-feira)	2h30min 1 página	Sala IsF	A Gabriela organiza materiais para pedir cópias. Alguns professores passam pela sala, mas ninguém fica aqui.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
<b>11</b>	17/08/2016 (quarta-feira)	2h15min 2 páginas	Sala IsF	Josué, Danilo, Renata e Morgana, em duplas, elaboram planos de aula para a disciplina de Didática da Língua Inglesa.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>12</b>	19/08/2016 (sexta-feira)	4h15min 20 páginas	Salas do Prédio de Aulas	Aula de preparação para o TOEFL com a Jennifer de manhã e com a Miley à tarde. Na aula da Jennifer, as professoras-bolsistas discutem um artigo, ouvem um <i>podcast</i> e realizam exercícios de estrutura e expressão escrita da prova. Já na aula da Miley, os professores ouvem <i>podcasts</i> e realizam outras atividades para praticar o inglês, como a criação de uma história oral e escrita, combinação de <i>phrasal verbs</i> e suas definições em pedaços de papel.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>13</b>	24/08/2016 (quarta-feira)	3h25min 14 páginas	Sala do Prédio Administrativo e Sala IsF	A Miley conduz palestra sobre gírias e canções estadunidenses e alguns professores-bolsistas participam. Depois, Patrícia e Daniele passam a tarde na sala do IsF, onde conversam, corrigem textos, preparam aulas, etc. Josué e Danilo vêm durante o intervalo de uma disciplina da graduação para terminar de preparar aula do IsF.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>14</b>	26/08/2016 (sexta-feira)	3h50min 15 páginas	Sala IsF, Auditório do Prédio Administrativo e Sala do Prédio de Aulas	Reunião administrativa conduzida pela Maria Weber e pela Maria Bastos, em que são abordadas a necessidade de uma nova seleção de professores, os problemas em conseguir salas de aula para o IsF e a ausência dos professores-bolsistas nas aulas de preparação para o TOEFL. Terminada a reunião, a Miley e seu grupo vão para a aula de TOEFL. Eles realizam atividades jogos/brincadeiras em	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

				que utilizam a língua inglesa e movimentam o corpo, tentam criar definições para expressões idiomáticas e criam histórias a partir delas depois, fazem e corrigem exercícios de estrutura e expressão escrita da prova e, por fim, escutam e discutem um <i>podcast</i> .	
<b>15</b>	29/08/2016 (segunda-feira)	2h 4 páginas	Sala IsF	Patrícia prepara aula com o Headway para o curso de leitura e escrita em contextos acadêmicos.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
<b>16</b>	02/09/2016 (sexta-feira)	3h30min 34 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Aula de preparação para o TOEFL com a Miley. Os professores fazem questões de leitura e de estrutura e expressão escrita da prova, participam de jogos/brincadeiras em que utilizam a língua inglesa e movimentam o corpo, escutam e discutem duas canções e um <i>podcast</i> .	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>17</b>	05/09/2016 (segunda-feira)	2h 6 páginas	Sala IsF	Patrícia e Daniele conversam sobre os cursos, alunos, materiais didáticos e salas de aula do IsF.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>18</b>	06/09/2016 (terça-feira)	2h 3 páginas	Sala IsF	Alguns professores ficam na sala para fazer um trabalho de disciplinas da graduação. Rafaela pede ideias de atividades para a sua aula que está acontecendo neste momento pois tudo o que planejou já acabou.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
<b>19</b>	09/09/2016 (sexta-feira)	3h 24 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Aula de preparação para o TOEFL com o James. Professores fazem exercícios de estrutura e compreensão escrita, de escuta e de leitura da prova e escutam um noticiário, anotando as manchetes.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>20</b>	16/09/2016 (sexta-feira)	3h30min 16 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Aula de preparação para o TOEFL com a Miley. Professores fazem exercícios de leitura; ouvem uma canção e respondem a perguntas de compreensão; combinam palavras/expressões consideradas difíceis do TOEFL com suas definições em pedaços de papel; escrevem um texto utilizando cinco palavras da atividade anterior, escutam um <i>podcast</i> e realizam um debate relacionado ao áudio.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
<b>21</b>	21/09/2016 (quarta-feira)	3h10min 10 páginas	Sala IsF	Gabriela prepara aula e imprime/tira cópia de materiais. Josué prepara aula para o curso de “temas de discussão” e troca ideias com a Gabriela e comigo. Ele conta que sua apresentação sobre docência compartilhada no IsF ganhou prêmio destaque em evento na Universidade. Lenira preenche os seus diários de classe. Josué conta como está o curso de leitura e escrita acadêmica que ele está oferecendo.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
<b>22</b>	23/09/2016 (sexta-feira)	2h 24 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Reunião para apresentar a Nicole, antiga coordenadora que volta ao Programa. Os integrantes do NuLi se apresentam e reúnem-se em grupos para propor ideias para as futuras formações pedagógicas, compartilhando com o grande grupo.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

23	26/09/2016 (segunda-feira)	2h10min 1 página	Sala IsF	Alguns professores passam pela sala. Daniele e Jefferson, ex-professor do IsF, usam os computadores.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
24	27/09/2016 (terça-feira)	2h 3 páginas	Sala IsF	A Renata me fala sobre uma aplicação de TOEFL. Enquanto a Daniele, o Antônio e eu conversamos sobre o debate da Hillary Clinton e do Donald Trump, a Rafaela diz que, por causa do debate, resolveu preparar a aula do IsF de hoje sobre como interromper as pessoas. Corta figuras para agrupar os alunos em aula e Daniele relata que também utilizou essa técnica nas suas turmas e funcionou.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
25	28/09/2016 (quarta-feira)	3h30min 5 páginas	Sala IsF	Kellen fala sobre os alunos se inscreverem para o curso de TOEFL e depois desistirem. Ela, a Gabriela e eu conversamos sobre a vida acadêmica. Paulo conta sobre observações de aula que fez em escola pública. Paulo, Gabriela e Luíse discutem sobre o livro didático American English File.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
26	30/09/2016 (sexta-feira)	2h 11 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Com o fim das aulas de preparação para o TOEFL, Miley traz para a aula a temática do debate da Hillary Clinton e do Donald Trump. Os professores assistem a vídeos a favor de cada um dos candidatos e discutem como funciona a disputa presidencial nos EUA e no Brasil. Eles se dividem em dois grupos (pró-Clinton e pró-Trump) para realizar um debate com apresentação, réplica e tréplica.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
27	05/10/2016 (quarta-feira)	2h45min 1 página	Sala IsF	Adriana procura materiais no site BBC Learning English.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
28	07/10/2016 (sexta-feira)	2h 13 páginas	Laboratório do Prédio de Aulas	Formação pedagógica liderada pela Maria Weber. Ela propõe uma <i>therapy session</i> , em que os professores contam como estão as suas turmas, problemas, etc. Após, em pequenos grupos, planejam uma aula do curso “temas de discussão” e apresentam para os colegas.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
29	10/10/2016 (segunda-feira)	2h 1 página	Sala IsF	Patrícia preenche diários de classe e envia áudio pelo WhatsApp para a Miley contando o que aconteceu na última aula e pedindo que ela pense em atividades para a aula seguinte.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
30	11/10/2016 (terça-feira)	2h 11 páginas	Sala IsF	Carine e Marcela preparam aula juntas para o curso de “escrita e correção”, continuando a atividade da reunião do dia 07/10.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, material elaborado pela Carine e Marcela.
31	14/10/2016 (sexta-feira)	2h 20 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Na reunião administrativa, Nicole pede que os professores elaborem, em grupos, questões para um questionário online que será enviado para os alunos do IsF. Na aula com a Miley,	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

				professores participam de jogos e de tarefas de escrita e fala.	
32	17/10/2016 (segunda-feira)	2h 2 páginas	Sala IsF	Último dia de observações na sala do IsF. Paulo diz que precisa passar os diários de classe e as informações dos cursos para a Marcela, professora que entrou no lugar dele. A Carine compartilha seus sentimentos sobre sua primeira aula no IsF que acontecerá hoje à tarde e Patrícia conta suas histórias.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
33	04/11/2016 (sexta-feira)	2h 16 páginas	Laboratório do Departamento de Educação a Distância	Reunião administrativa e pedagógica liderada pela Maria Bastos. Há a discussão acerca do corte de bolsas de quatro professores (Josué, Lenira, Renata e Patrícia) e Maria sugere possíveis alternativas caso o Programa termine. Em pequenos grupos, os professores realizam uma atividade chamada <i>headaches and aspirines</i> , em que pensam em problemas da sua prática ( <i>headaches</i> ) e os colegas sugerem soluções ( <i>aspirines</i> ).	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
34	18/11/2016 (sexta-feira)	1h30min 3 páginas	Laboratório do Prédio Administrativo	Reunião administrativa conduzida pela Maria Weber para preenchimento dos diários de classe das turmas do IsF.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
35	12/01/2017 (quinta-feira)	45min 6 páginas	Sala do Prédio de Aulas	Reunião administrativa com as três coordenadoras presentes. São discutidas uma jornada de políticas linguísticas que acontecerá na universidade e atividades para os professores realizarem enquanto não abrem novas ofertas de cursos. As duas principais serão a oferta de oficinas durante esse período e a participação no curso de leitura e escrita acadêmica que será ministrado pela Marcela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
36	24/01/2017 (terça-feira)	1h45min 28 páginas	Laboratório do Prédio de Aulas	Primeira aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). Nesse encontro, Marcela propõe que os professores escolham uma das opções de curso oferecidas pela plataforma online de materiais didáticos que esteja mais de acordo com os seus perfis. Analisam o programa de cada curso e realizam algumas atividades propostas para então escolher.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, questionário via Google Forms. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
37	31/01/2017 (terça-feira)	1h50min 23 páginas	Sala e Laboratório do Prédio de Aulas	Segunda aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). O tópico de hoje é <i>note-taking</i> (tomada de notas). Os professores discutem sobre isso, assistem a um vídeo e dizem se concordam ou não com as dicas apresentadas, Marcela utiliza o material do curso para apresentar sobre <i>note-taking</i> , fazem exercícios para praticar a escrita de notas e Marcela faz a prestação de contas do que foi visto em aula e pede a elaboração de um plano de aula para semana que vem e uma escrita reflexiva sobre o encontro de hoje.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
38	07/02/2017 (terça-feira)	2h 9 páginas	Laboratório do Prédio	Terceira aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). <i>Essays</i> (ensaios) são o assunto de hoje. Discutem sobre gêneros	Anotações de campo, diário de campo, gravação em

			Administrativo	escritos usados na universidade e a diferença entre gêneros profissionais e estudiantis. Com base no artigo de Gardner e Nesi (2013), combinam o nome de 13 gêneros acadêmicos com suas definições. Discutem sobre a estrutura e usos de <i>essays</i> , procuram no Google sites que deem dicas sobre como escrever uma boa <i>essay</i> e escrevem uma pequena resenha sobre o site investigado. Marcela mostra um exemplo autêntico de enunciado e de uma <i>essay</i> e pede como tarefa de casa leiam essa <i>essay</i> e avaliem-na conforme os critérios apontados pelos sites.	áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
39	09/03/2017 (quinta-feira)	2h 7 páginas	Laboratório do Prédio Administrativo	Quinta aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). O tópico de hoje continua sendo <i>essay</i> e há a retomada do que foi feito até o momento, compartilham com um colega o esquema dos <i>essays</i> que estão produzindo, utilizam o site LexTutor para analisar <i>essays</i> escritos por brasileiros e planejam o que fariam a partir dessa análise em seus cursos no IsF. Marcela pede que os professores escrevam 500 palavras das suas <i>essays</i> até semana que vem.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
40	16/03/2017 (quinta-feira)	1h45min 13 páginas	Laboratório do Prédio Administrativo	Sexta aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). O tópico hoje é como referenciar por meio de citação, paráfrase e citação direta. Discutem o que significa cada uma e quando usá-las. Professores fazem atividades para praticar essas habilidades. Marcela pede que os professores escrevam 750 palavras dos seus <i>essays</i> até semana que vem.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
41	23/03/2017 (quinta-feira)	2h 17 páginas	Laboratório do Prédio de Aulas	Sétima aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). Os professores discutem como avaliar <i>essays</i> e como fazer um <i>abstract</i> .	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.
42	30/03/2017 (quinta-feira)	2h 23 páginas	Sala IsF	Oitava e última aula do curso de leitura e escrita acadêmica ( <i>Brgt course</i> ). Os professores apresentam seus <i>essays</i> para os colegas.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos em pasta compartilhada no Google Drive.

Fonte: A autora (2017).

### APÊNDICE I - Momentos de formação docente de IFA

Nº de entrada	Fonte dos dados	Descrição	Local	Participantes	Recursos de geração e registro de dados
1	Diário de campo, 02/08/2016, p. 6-7.	Luíse, Kellen e Viviana discutem suas impressões acerca da recepção dos alunos para tarefas que utilizam modelos pré-prontos de gêneros e recursos linguísticos ( <i>templates e lexical bundles</i> ).	Sala IsF	Luíse, Kellen, Viviana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
1	Diário de campo, 02/08/2016, p. 8.	Luíse, Kellen e Viviana avaliam o Objeto de Aprendizagem (OA) elaborado pela Lenira e questionam o fato de os enunciados estarem em português.	Sala IsF	Luíse, Kellen, Viviana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
1	Diário de campo, 02/08/2016, p. 10-11.	Luíse, Kellen e Viviana problematizam a criação de OAs pelos professores-bolsistas, considerando que existem outras tarefas mais urgentes a serem feitas para os cursos do NuLi.	Sala IsF	Luíse, Kellen, Viviana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
1	Diário de campo, 02/08/2016, p. 12-13.	Kellen relata a importância da troca de experiências entre os professores-bolsistas do NuLi, especialmente em cursos de IFA. Expressa que está aprendendo muito com a Lenira na turma que elas estão <i>co-teaching</i> ,	Sala IsF	Luíse, Kellen, Viviana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
3	Diário de campo, 04/08/2016, p. 1, 5, 6, e 7.	Cristiana mostra para mim o OA sobre linguagem de resenhas produzido por ela e pela Renata. Ela relata que adicionou um exercício de escuta porque ela é muito auditiva e pensa também na acessibilidade do material para pessoas com deficiência.	Sala IsF	Cristiana	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
4	Diário de campo, 05/08/2016, p. 8-9.	Patrícia relata a dúvida dos professores em relacionar a tarefa de produzir os OAs com um propósito real de uso nas aulas presenciais do IsF. Então, Maria Bastos retoma as atividades realizadas até o momento nas formações pedagógicas e explica que desenvolver um OA e desenvolver uma tarefa são muito similares.	Sala do Prédio de Aulas	Carine, Kellen, Morgana, Amanda, Patrícia, Ana Alzira, Josué, Camila, Thiago, Maria Bastos, Renata, Lílian, Maria Weber, Miley, James, Rafaela, Jennifer, Viviana, Danilo, Daniele, Cristiana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
4	Diário de campo, 05/08/2016, p. 11-16.	Cristiana e Renata apresentam seu OA sobre linguagem de resenhas acadêmicas. Maria Bastos retoma o conceito de tarefa.	Sala do Prédio de Aulas	Carine, Kellen, Morgana, Amanda, Patrícia, Ana Alzira, Thiago, Maria Bastos, Renata, Viviana, Adriana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

4	Diário de campo, 05/08/2016, p. 17-20.	de Adriana apresenta seu OA sobre estrutura de resenhas acadêmicas.	Sala do Prédio de Aulas	Carine, Kellen, Amanda, Patrícia, Ana Alzira, Thiago, Maria Bastos, Renata, Viviana, Morgana e Adriana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
8	Diário de campo, 11/08/2016, p. 1-3.	de Renata pede ideias para o Josué e para mim para planejar uma tarefa na primeira aula do curso de leitura e escrita acadêmica para os alunos se conhecerem.	Sala IsF	Renata e Josué	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
9	Diário de campo, 12/08/2016, p. 1-2, 26.	de Miley pergunta se as professoras conhecem dicas para o TOEFL. A Renata responde e a Miley complementa com suas dicas. Ela pede que todas fechem os olhos e levantem o braço para a parte que consideram mais difícil na prova. As professoras gostam dessa técnica. Essa atividade é realizada também no fim da aula.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Luíse, Renata, Lenira e Ana Alzira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
9	Diário de campo, 12/08/2016, p. 3-6, 19-23, 24-26.	de Professores fazem questões da prova de leitura e de estrutura e expressão escrita do TOEFL. Quando terminam, a Miley pede que cada um leia uma questão e diga a opção correta.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Luíse, Renata, Lenira, Ana Alzira, Daniele, Thiago e Adriana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
12	Diário de campo, 19/08/2016, p. 4.	de Professoras realizam exercício de estrutura e expressão escrita do TOEFL e o corrigem.	Sala do Prédio de Aulas	Jennifer, Luíse, Amanda, Patrícia, Morgana e Luíse.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
13	Diário de campo, 24/08/2016, p. 1-2.	de Pergunto para a Renata se ela já começou a utilizar as qualidades discursivas propostas por Guedes (2002) nas suas aulas de leitura e escrita acadêmica. Ela me diz que ainda não, mas que usou o <i>two truths, one lie</i> que o Josué e eu sugerimos em 11/08 e que os alunos gostaram. Ela comenta que a dificuldade será encontrar textos para exemplificar as qualidades discursivas.	Sala do Prédio Administrativo	Renata.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
13	Diário de campo, 24/08/2016, p. 8-11.	de Patrícia corrige o artigo de uma aluna que precisa ter uma revisão no inglês. Comenta que palavras latinas são mais formais. Então, ela e Daniele lembram-se dos <i>phrasal verbs</i> aprendidos na aula com as ETAs (a Patrícia na aula da Jennifer e a Daniele na aula da Miley). Patrícia conta que aprende <i>phrasal verbs</i> relacionando com algum gesto que lembre o significado.	Sala IsF	Patrícia e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
13	Diário de campo, 24/08/2016, p. 11.	de Daniele observa a tela do computador da Patrícia e vê que as correções estão sendo feitas no Google Drive, algo que ela gostaria de pedir pros seus alunos também. Patrícia relata que é mais fácil fazer marcações dessa maneira.	Sala IsF	Patrícia e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

14	Diário de campo, 26/08/2016, p. 13.	Fazem questões da prova de leitura e de estrutura e expressão escrita do TOEFL.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Lenira, Ana Alzira, Thiago, Renata, Adriana e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
15	Diário de campo, 29/08/2016, p. 1-2.	Patrícia prepara aula com o Headway para o curso de leitura e escrita em contextos acadêmicos. Ela usa o manual do professor para ter ideias de atividades e me pede ideias de <i>get to know each other</i> para esse curso.	Sala IsF	Patrícia.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
16	Diário de campo, 02/09/2016, p. 16-19, 31-34.	Realizam exercícios de leitura e de estrutura e expressão escrita do TOEFL e corrigem em seguida.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Luíse, Josué, Ana Alzira, Renata, Adriana, Paulo, Lenira e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, materiais impressos usados em aula.
17	Diário de campo, 05/09/2016, p. 1-4.	Patrícia e Daniele compartilham suas experiências sobre os alunos do curso de leitura e escrita em contexto acadêmico não quererem jogar nem falar em aula. Ainda, conversam sobre o livro didático Headway Academic Skills, utilizado nas turmas de leitura e escrita acadêmica: Patrícia dá ideia para Daniele pegar o livro didático na biblioteca e relata que está selecionando as tarefas do livro para utilizar em aula.	Sala IsF	Patrícia e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
17	Diário de campo, 05/09/2016, p. 4-6.	Daniele conta para Patrícia como abordará em sua próxima aula dicas de como (não) usar o Google Tradutor. Patrícia relata que usa exemplos da escrita dos alunos para ilustrar inadequações linguísticas. Ela cria um texto com erros para os alunos corrigirem e pede ajuda da Daniele.	Sala IsF	Patrícia e Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
19	Diário de campo, 09/09/2016, p. 1-8, 10-12, 13-14, 15-24.	Realizam exercícios de estrutura e expressão escrita, de escuta e de leitura do TOEFL. James explica alguns aspectos culturais mencionados nos enunciados, assim como negocia com os professores a resposta de algumas questões. Luíse explica uma dúvida de gramática apresentada pela Renata.	Sala do Prédio de Aulas	James, Ana Alzira, Josué, Renata, Luíse.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, arquivo do Google Drive.
19	Diário de campo, 09/09/2016, p. 13, 14-15.	James pergunta que estratégias de escuta e de leitura os professores utilizam na prova.	Sala do Prédio de Aulas	James, Ana Alzira, Josué, Renata, Luíse.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
20	Diário de campo, 16/09/2016, p. 1-3, 7, 14-15.	Professores fazem exercícios de leitura do TOEFL.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Renata, Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, material impresso

						usado na aula.
20	Diário de campo, 16/09/2016, p. 7-14.	de	Daniele e Renata combinam palavras/expressões consideradas difíceis do TOEFL com suas definições em pedaços de papel. Em seguida, a Miley corrige as combinações. Daniele e Renata escrevem um texto utilizando cinco palavras da atividade anterior.	Sala do Prédio de Aulas	Miley, Renata, Daniele.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
21	Diário de campo, 21/09/2016, p. 8-10	de	Pergunto a Josué como está o curso de leitura e escrita acadêmica que ele está oferecendo. Ele me conta que está gostando do livro didático e está planejando a escrita de resenhas como produto final.	Sala IsF	Josué e Lenira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
22	Diário de campo, 23/09/2016, p. 13-24.	de	Dizem o que gostariam de discutir nas próximas formações pedagógicas em pequenos grupos e, depois, com todos.	Sala do Prédio de Aulas	Maria Weber, Nicole, Viviana, Kellen, Daniele, Morgana, Renata, Thiago, Graziela, Paulo, Adriana, Gabriela, Lenira, James, Jennifer, Miley, Josué, Cristiana, Gustavo, Camila, Lílian, Luíse, Ana Alzira, Maria Bastos, Carine, Joana, Rafaela e Patrícia.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
31	Diário de campo, 14/10/2016, p. 1-2.	de	Marcela relata dificuldade que tem nos cursos acadêmicos no IsF de não saber os objetivos para aprender inglês dos estudantes matriculados.	Sala do Prédio de Aulas	Marcela, Adriana e Ana Alzira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio.
36	Diário de campo, 24/01/2017, p. 1.	de	Marcela conta como a ideia do curso de leitura e escrita acadêmica voltado para os professores-bolsistas surgiu e divide a responsabilidade do planejamento das aulas com as professoras.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
36	Diário de campo, 24/01/2017, p. 3.	de	Marcela pede que suas colegas façam o curso pensando como alunas e como professoras.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
36	Diário de campo, 24/01/2017, p. 5-8, 9-10.	de	Marcela mostra a gama de cursos da plataforma. Ela pré-selecionou alguns que considerou mais pertinentes para os professores e pede que elas analisem seus <i>syllabi</i> em conjunto. Gabriela sugere que elas pensem em como ensinariam os conteúdos dos cursos a partir de um planejamento de aulas colaborativo.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
36	Diário de campo, 24/01/2017,	de	Ao mostrar o curso 140, as professoras discutem sobre as necessidades de seus alunos de inglês para fins acadêmicos. Também discutem sobre os tópicos apresentados nas unidades. Decidem, portanto, trabalhar com	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio,

	p. 11-14.	as habilidades sugeridas no curso 140 e mudar os temas para os do curso 125. Marcela reitera que quer trabalhar com tópicos acadêmicos e não só tópicos divertidos.			registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
36	Diário de campo, 24/01/2017, p. 14-28.	A partir do material da plataforma, as professoras escolhem um tema sobre o qual deverão falar por três minutos. Primeiro, escrevem um resumo no Google Docs. Segundo, apresentam para as colegas. Entre as apresentações, Marcela comenta sobre elas se colocarem no lugar dos alunos quando propõem uma tarefa. Ainda, discutem sobre o que poderia ser adaptado nessa tarefa.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Gabriela, Rafaela, Carine, Joana e Morgana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 1-5.	Em duplas/trios, professoras discutem como tomam notas e dicas para escrever boas notas. Depois, os grupos conversam entre si.	Sala do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 5-6.	Assistem a um vídeo sobre <i>note-taking</i> . Trocam de sala para ir ao laboratório. Discutem se concordam com as dicas do vídeo.	Sala e Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 6-8.	Marcela pergunta em que situações os alunos tomam notas em inglês mesmo estando no Brasil.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 9.	Marcela apresenta uma parte do material do curso que dá dicas de como escrever notas	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 9-22.	As professoras realizam exercícios do material didático da plataforma Brgt sobre tomar notas.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
37	Diário de campo, 31/01/2017, p. 22-23.	Marcela faz a prestação de contas do que foi visto hoje e pede a elaboração de um plano de aula para semana que vem, bem como uma escrita reflexiva sobre o encontro de hoje.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Morgana, Joana, Daniele, Ana Alzira, Gabriela, Rafaela.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
38	Diário de	Discutem em pequenos grupos sobre gêneros que elas precisam escrever	Laboratório do	Marcela, Ana Alzira,	Anotações de campo,

	campo, 07/02/2017, p. 1-3.	na universidade, a diferença entre gêneros profissionais e estudantis, como elas definiriam uma <i>essay</i> e o propósito dos alunos do IsF. Depois, discutem no grande grupo. Marcela explica a diferença entre <i>student genres</i> e <i>professional genres</i> .	Prédio Administrativo	Gabriela, Carine, Cristiana, Morgana e Joana.	diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
38	Diário de campo, 07/02/2017, p. 3-5.	Com base no artigo de Gardner e Nesi (2013), em duplas, as professoras combinam alguns gêneros acadêmicos com suas definições. Após, elas conferem no grande grupo.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Ana Alzira, Gabriela, Carine, Cristiana, Morgana e Joana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
38	Diário de campo, 07/02/2017, p. 5-6.	Os mesmos grupos discutem sobre estrutura, número de palavras e quantas referências são necessárias para uma boa <i>essay</i> . Discutem em seguida no grande grupo.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Ana Alzira, Gabriela, Carine, Cristiana, Morgana e Joana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
38	Diário de campo, 07/02/2017, p. 6-8.	Buscam no Google sites que deem sugestões de como escrever uma boa <i>essay</i> e escrevem uma pequena resenha do site, indicando-o ou não. Quando terminam, leem as suas resenhas para o grupo.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Ana Alzira, Gabriela, Carine, Cristiana, Morgana e Joana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
38	Diário de campo, 07/02/2017, p. 8-9.	Marcela mostra um exemplo autêntico de enunciado de uma <i>essay</i> que precisou escrever durante o mestrado. Pede como tarefa de casa que as professoras leiam uma <i>essay</i> dela e avaliem-na conforme os critérios encontrados nos sites.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Ana Alzira, Gabriela, Carine, Cristiana, Morgana e Joana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
39	Diário de campo, 09/03/2017, p. 1-3.	Retomam o que já foi trabalhado até agora. Marcela pergunta a definição, as características e o porquê de estarem trabalhando com <i>essays</i> . Ela resolve dúvida de Cristiana sobre o que dizer de original numa <i>essay</i> .	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Carine, Daniele, Joana e Thiago.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
39	Diário de campo, 09/03/2017, p. 3-5.	Em duplas, os professores contam para outro sobre o esquema de sua <i>essay</i> , mostrando o que escreveram no documento compartilhado no Google Drive. A Marcela passa pelos grupos para ver como está a escrita do esquema	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Carine, Daniele, Joana e Thiago.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico, documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
39	Diário de campo, 09/03/2017,	Marcela apresenta o site LexTutor e professores analisam <i>essays</i> escritas por brasileiros estudando no Reino Unido por meio desse site e pensam em formas de utilizar essas análises nos cursos do IsF. Depois,	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Carine, Daniele, Joana e Thiago.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio,

	p. 5-7.	compartilham suas ideias e discutem se utilizariam textos em inglês produzidos por alunos brasileiros em suas aulas.			registro fotográfico.
40	Diário de campo, 16/03/2017, p. 1-4, 5-6, 9-11,	A Marcela pergunta pela definição de citação, paráfrase e resumo, além de quando usar esses recursos. Gabriela sugere a possibilidade de trocar as palavras do autor e a Marcela levanta uma discussão se isso é certo ou não. Em seguida, ela mesma apresenta a definição de cada. Discutem sobre pontuação, recuo e normas da ABNT.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Cristiana, Ana Alzira, Gabriela, Thiago, Morgana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
40	Diário de campo, 16/03/2017, p. 4, 6-9, 11-12	Professores realizam tarefas para exercitar a paráfrase e o resumo.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Cristiana, Ana Alzira, Gabriela, Thiago, Morgana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
40	Diário de campo, 16/03/2017, p. 12-13.	Marcela conversa com a Cristiana e a Adriana sobre suas <i>essays</i> . Cristiana diz que não tem experiência com textos longos em inglês por ter sido nivelada para o último nível disponível para os alunos da licenciatura. Marcela olha a <i>essay</i> da Morgana e pergunta se ela fez as disciplinas de inglês e a Morgana diz que fez todas.	Laboratório do Prédio Administrativo	Marcela, Adriana, Cristiana, Ana Alzira, Gabriela, Thiago, Morgana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
41	Diário de campo, 23/03/2017, p. 1-7.	Professores discutem em duplas/trios questões relacionadas a avaliação de <i>essays</i> e criam uma grade de avaliação de <i>essays</i> . Os dois grupos trazem a mesma grade de avaliação, o que surpreende Marcela. Eles discutem sobre o sistema de notas e sobre o que de fato devem avaliar.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Cristiana, Joana, Morgana, Thiago, Ana Alzira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
41	Diário de campo, 23/03/2017, p. 7-12.	Marcela relata como é o sistema de pontuação na universidade onde fez seu mestrado. Ela mostra os critérios de avaliação de uma de suas <i>essays</i> . Thiago diz que os professores devem ser justos em suas notas. Marcela pergunta se eles gostariam que suas <i>essays</i> fossem avaliadas com essa grade pela qual ela mesma foi avaliada e os professores respondem que sim, e Thiago enfatiza o fato de ser uma grade autêntica utilizada em países de língua inglesa. Em seguida, professores leem as <i>essays</i> uns dos outros.	Laboratório do Prédio de Aulas	Marcela, Carine, Cristiana, Joana, Morgana, Thiago, Ana Alzira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico. documentos da pasta compartilhada no Google Drive.
41	Diário de	Discutem no grande grupo os usos, como se escrevem e quem lê	Laboratório do	Marcela, Carine, Cristiana,	notações de campo,

	campo, 23/03/2017, p. 12-14.	<i>abstracts.</i>		Prédio Aulas	de Joana, Morgana, Thiago, Ana Alzira.	diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
41	Diário de campo, 23/03/2017, p. 14-17.	Visualizam o vídeo <i>The Elevator Pitch</i> . Marcela pede que os professores se reúnam em pequenos grupos para pensar em cinco características de um bom <i>abstract</i> . Falam sobre os diferentes tipos de <i>abstracts</i> e sobre o uso de “we” nos trabalhos. Marcela comenta sobre dois modelos de <i>abstracts</i> .		Laboratório do Prédio Aulas	de Marcela, Carine, Cristiana, Joana, Morgana, Thiago, Ana Alzira.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
42	Diário de campo, 30/03/2017, p. 4-6.	Marcela diz como será a nota final do curso e pergunta se as professoras concordam com ela. Discutem sobre as características de uma boa apresentação oral. Depois, abre páginas na internet que dão dicas sobre boas apresentações e as lê para as professoras.		Sala IsF	Marcela, Joana Morgana, Ana Alzira, Adriana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
42	Diário de campo, 30/03/2017, p. 7.	Assistem a uma Ted Talk e discutem sobre o modo como o apresentador conduziu a sua fala.		Sala IsF	Marcela, Joana Morgana, Ana Alzira, Adriana e Carine.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.
42	Diário de campo, 30/03/2017, p. 1-4, 7-25.	Professores apresentam seus <i>essays</i> e comentam sobre os trabalhos.		Sala IsF	Marcela, Thiago, Morgana, Ana Alzira, Adriana, Carine e Joana.	Anotações de campo, diário de campo, gravação em áudio, registro fotográfico.

Fonte: A autora (2017).

## APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras

Projeto: **A formação dos professores para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos no Programa Idiomas sem Fronteiras**

Instituto de Letras – sala 219 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS – (51) 3308-7081



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A formação do professor para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos no Programa Idiomas sem Fronteiras”, a ser realizada no Núcleo de Línguas da [REDACTED]. Nesta pesquisa pretendemos investigar os eventos de formação (momentos propícios para a formação docente) para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) no contexto do seu Núcleo de Línguas (NucLi) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O motivo que nos leva a estudar esse assunto é conhecer como acontece a formação para esse fim específico nesse NucLi a fim de que os professores estejam mais bem preparados para ensinar inglês acadêmicos para os seus alunos do Programa e que as coordenadoras ofereçam uma formação mais voltada às necessidades apresentadas pelos professores.

Para esta pesquisa vamos observar e fazer anotações, gravações em áudio, tirar fotos e juntar documentos das reuniões pedagógicas, das preparações em aula em dupla ou grupos, da sala do Programa IsF, dos eventos promovidos pelo Programa ou atendidos pelos seus professores. Realizaremos entrevistas com os integrantes deste NucLi para compreendermos melhor aquilo que registrarmos durante a pesquisa. Podemos também fazer perguntas em conversas informais para conhecer você melhor.

Para participar desta pesquisa, você vai receber esclarecimentos em qualquer aspecto que deseje e fica livre para participar ou recusar-se a participar. Você pode retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não vai acarretar em qualquer prejuízo para você.

Não há remuneração ou benefícios diretos para você ao participar, mas a pesquisa vai contribuir como fonte de consulta para estudiosos da formação de professores de línguas adicionais e educadores interessados em pensar o ensino de inglês no ambiente universitário. Os resultados da pesquisa vão ser divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de professores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, ou outras formas de divulgação. De modo a preservar a sua privacidade e a confidencialidade de informações pessoais durante todas as fases da pesquisa, os participantes vão ser referidos por pseudônimos nas transcrições e relatos de pesquisa, e os registros em áudio e fotográficos, caso venham a ser reproduzidos, serão tratados para que o rosto e a voz dos participantes não possam ser facilmente reconhecidos.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa vão ficar arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

- Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Simone Sarmiento

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 219 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-7081

E-mail: [simone.sarmiento@ufrgs.br](mailto:simone.sarmiento@ufrgs.br)

- O projeto desta pesquisa foi examinado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que pode ser contatado por via dos dados abaixo em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa:

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 -- Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do Documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Gratas por sua participação,

\_\_\_\_\_  
Simone Sarmento, Ph.D. (PPG-LETRAS/UFRGS) Ana Paula Seixas Vial (PPG-LETRAS/UFRGS, CNPq)