

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

TATIANA VASCONCELOS BRICK

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES PRÉ-
SERVIÇO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

**UBERLÂNDIA
2019**

TATIANA VASCONCELOS BRICK

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho

**UBERLÂNDIA
2019**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B849 2019	<p>Brick, Tatiana Vasconcelos, 1979- O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras [recurso eletrônico] / Tatiana Vasconcelos Brick. - 2019.</p> <p>Orientador: Waldenor Barros Moraes Filho. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2114 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Estudos Linguísticos. I. Moraes Filho, Waldenor Barros, 1958-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 72</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES PRÉ-
SERVIÇO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO
PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia pela banca examinadora formada por:

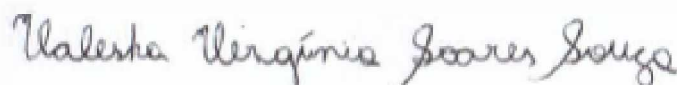
Uberlândia, 8 de julho de 2019.



Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – UFU



Prof^a. Dra. Denise Martins de Abreu-e-Lima – UFSCar



Prof^a. Dra. Valeska Virginia Soares Souza – UFU

A meus pais e à minha sobrinha Larissa.

AGRADECIMENTOS

Toda a minha gratidão aos meus pais pelo amor incondicional, pelas valiosas lições, compreensão, apoio, motivação constante e pela sólida formação que me permitiu chegar até esta etapa.

À minha querida irmã e cunhado, sempre prontos a me apoiar e auxiliar no que for preciso, e à minha sobrinha Larissa que sempre me recebeu com um sorriso que alegra o coração, fazendo com que todo o trabalho laborioso se tornasse mais leve.

Ao Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, tanto pela orientação brilhante e pela competência, como especialmente pela amizade, pelos ensinamentos, pelas críticas construtivas e sugestões enriquecedoras, pelo estímulo e contribuição valiosa para a realização deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Denise Martins de Abreu-e-Lima, membro da banca, amiga querida, exemplo de profissionalismo, por ter sempre acreditado em mim, me apoiado e incentivado, além de ter contribuído para despertar meu interesse no tema e para que eu pudesse refinar o presente trabalho com suas preciosas contribuições, e por ter aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Virgílio Pereira de Almeida, amigo e exemplo profissional, pelo companheirismo, apoio e incentivo, por ter se disposto a participar da banca de qualificação e a partilhar seus conhecimentos e brilhantes ensinamentos que enriqueceram e melhor direcionaram a realização deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Valeska Virgínia Soares Souza que tão gentilmente aceitou participar da banca de defesa e colaborar para enriquecer este trabalho com seus comentários.

Ao Prof. Dr. Avram, pela amizade, pelo apoio na realização deste trabalho e do relatório de qualificação e pela gentileza, alegria e carinho de sempre.

Ao Prof. Noraí, mais que chefe, um grande amigo, exemplo de integridade e humildade, pela amizade e apoio.

À Prof.^a Dra. Vanessa Borges de Almeida, pelos seus ensinamentos e pela gentileza no empréstimo de livro que foi fundamental na realização deste trabalho e por despertar em mim o interesse pelo tema da avaliação e pela pesquisa em Linguística Aplicada.

Aos colegas do Programa IsF e da CGAI, pela parceria e amizade.

Aos meus estimados amigos Fernanda Monteiro, Felipe Baére, Martha Estrela e Mario Nunes pela amizade, companheirismo e pelas suas preciosas contribuições para a realização deste trabalho. Sua disponibilidade em esclarecer dúvidas, dar significativos conselhos e informações foi muito importante e lhes agradeço pela sua generosidade.

Aos queridos amigos Promis que sempre estiveram presentes, tão perto ou tão longe, pela amizade, amor, carinho e alegria que me proporcionam a todo o momento.

Aos queridos amigos Natália Serralvo e Bruno Abrantes pela amizade incondicional, carinho, parceria e pelos momentos de descontração que fizeram este período de trabalho árduo ser mais aprazível.

Por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Um dos principais desafios na formação de professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa é a abertura de espaço nos currículos dos cursos para incluir conteúdos sobre prática profissional, fazendo uma ponte entre teoria e práxis, sendo essa a principal proposta da formação no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras, que ocorre nos Núcleos de Línguas das universidades participantes do Programa. O presente trabalho teve por objetivo investigar a visão dos professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa a respeito do desenvolvimento das cinco competências, segundo modelo teórico de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007 e 2009), na sua formação no contexto do Programa IsF. A metodologia empregada foi a de estudo de caso, em uma pesquisa de cunho interpretativista, adotando-se tanto métodos qualitativos quanto quantitativos. Após estudo do referencial teórico acerca das competências, foi elaborado questionário com três seções, sendo: (i) a primeira baseada nos estudos de Bergsmann e outros (2015) e no modelo de Peacock (2009), ampliado e ressignificado de acordo com a realidade do Programa IsF, visando averiguar a respeito dos índices de concordância dos participantes sobre aspectos que devem idealmente estar presentes na sua formação; (ii) a segunda a respeito do grau de impacto da realização de atribuições no aprimoramento profissional dos participantes; e (iii) a terceira sobre pontos positivos e negativos dessa formação, a partir de questões de resposta aberta. O instrumento foi aplicado a todos os professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa bolsistas vinculados ao Programa IsF até abril de 2019, com adesão de um total de 284 participantes, ou seja, 95% do total destes professores. À luz dos resultados, a maioria concorda que a formação que recebem nos Núcleos de Línguas colabora para desenvolver especialmente suas competências profissional, aplicada e implícita, e que há estímulo à autonomia e ao pensamento crítico-reflexivo. Quase a totalidade concorda que estarão preparados para atuar em sala de aula ao final da formação, e que as atribuições realizadas ao longo deste processo têm grande impacto no seu aprimoramento profissional e no de suas competências para a prática docente. Em suma, de acordo com a visão destes professores, o processo formativo no contexto do Programa IsF tem contribuído para o desenvolvimento das cinco competências, aprimorando a sua prática pedagógica e proporcionando qualidade ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no país.

Palavras-chave: Programa Idiomas sem Fronteiras. Formação de professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa. Desenvolvimento de competências. Prática docente.

ABSTRACT

One of the main challenges in pre-service English Language Teacher training is to open space in course curricula to include professional practice content, bridging theory and praxis, which is the main goal of the Languages without Borders Program's training that takes place in the Language Centers of the universities that participate in the Program. The present study aimed to investigate about pre-service English Language Teachers views regarding the development of the five competences in their training under the LwB Program, according Almeida Filho's (1993,1997, 2004, 2006, 2007 and 2009) theoretical model. The methodology adopted was the case study, in an interpretative research, adopting both qualitative and quantitative methods. After studying the theoretical framework about competences, a questionnaire with the following three sections was prepared: (i) the first section based on studies by Bergsmann et al (2015) and Peacock's model (2009), expanded and reframed according to the reality of the LwB Program, aiming to find out about the participants' levels of agreement on aspects that should ideally be present in their training; (ii) the second one is about the degree of impact that the completion of assignments has in the participants' professional development; and (iii) the third one is about positive and negative aspects of this training, based on open answer questions. The questionnaire was applied to all scholarship pre-service English Language Teacher who were linked to the LwB Program until April 2019, with 284 participants in total, that is, 95% of these teachers. In light of the results, most agree that the training in the Language Centers collaborates to develop especially their professional, applied and implied competences, and that autonomy and critical-reflexive thinking are encouraged. Almost all agree that they will be prepared to act in classroom at the end of the training, and that the assignments carried out during this process have a great impact on their professional development and their teaching practice's competences. In short, according to these teachers' point of view, the formative process in the context of the LwB Program has contributed to the development of the five competences, improving their pedagogical practice and providing quality English teaching-learning process in the country.

Keywords: Languages without Borders Program; Languages – English pre-service teachers' training; Competences development; Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas segundo Almeida Filho	98
FIGURA 2	Competências do professor de LE segundo Almeida Filho	100
FIGURA 3	Competência comunicativa segundo Almeida Filho	102
GRÁFICO 1	Distribuição de IES credenciadas ao Programa IsF por região	60
GRÁFICO 2	Distribuição de professores pré-serviço bolsistas do Programa IsF por região	60
GRÁFICO 3	Período de início das atividades dos professores bolsistas vinculados aos NuLi-IsF	61
GRÁFICO 4	Tempo de permanência dos professores bolsistas nos NuLi-IsF	62
GRÁFICO 5	Percentual de concordância em relação ao desenvolvimento de competências na formação nos NuLi-IsF	161
GRÁFICO 6	Percentual de concordância se os participantes julgam que ao final da formação no NuLi-IsF estarão preparados para a prática docente em LI	166
GRÁFICO 7	Atribuições consideradas pelos professores pré-serviço dos NuLi-IsF como de grande impacto para o seu aprimoramento profissional	168
GRÁFICO 8	Atribuições consideradas pelos professores pré-serviço dos NuLi-IsF como de pequeno ou nenhum impacto para o seu aprimoramento profissional	171
GRÁFICO 9	Percentual de ocorrência de pontos positivos relacionados a aspectos da formação nos NuLi-IsF	177

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Relação entre atribuições no NuLi-IsF e competências passíveis de serem desenvolvidas	98
TABELA 2	Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes	157
TABELA 3	Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes	100
TABELA 4	Correlação alta entre os itens da questão 10 e competências associadas	100
TABELA 5	Correlação baixa entre os itens da questão 10 e competências associadas	167100
TABELA 6	Atribuições que não obtiveram os maiores percentuais na opção “um grande impacto” no aprimoramento profissional	1002
TABELA 7	Relação entre atribuições no NuLi-IsF e competências passíveis de serem desenvolvidas	100
TABELA 8	Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência implícita	100
TABELA 9	Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência profissional	100
TABELA 10	Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência aplicada	100
TABELA 11	Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência teórica	1008
TABELA 12	Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa	100
TABELA 13	Tabela de frequência da questão 10	100
TABELA 14	Atribuições e grau de impacto no aprimoramento profissional	100
TABELA 15	Instrumento de avaliação de Peacock	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAE	<i>Cambridge English: Advanced</i>
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CGAI	Coordenação Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CRIA	Conselho de Relações Internacionais
CsF	Ciência sem Fronteiras
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
Fatec	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FCE	<i>Cambridge English: First</i>
GT-IsF	Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras
IES	Instituição de ensino superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF-Gestão	Sistema de Gestão do Programa Idiomas sem Fronteiras
IsF-Inglês	Inglês sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LwB	<i>Languages without Borders</i>
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior
MEC	Ministério da Educação
MEO	<i>My English Online</i>
NuLi-IsF	Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLE/PLA	Português como língua estrangeira/adicional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPS	Professor pré-serviço
Pronatec	Programa Nacional de Acesso em Ensino Técnico e Emprego
QEER	Quadro Europeu Comum de Referência
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TALIS	Pesquisa Internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico sobre Ensino e Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL-ITP	<i>Test of English as a Foreign Language</i>
TOEIC	<i>Test of English for International Communication</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Motivação para a pesquisa	21
1.2	Da internacionalização da educação superior	25
1.3	Do Ciência sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras	28
1.4	Dos objetivos do Programa IsF	32
1.5	Da estrutura do Programa IsF	34
1.6	Das principais ações do Programa IsF	36
1.6.1	Da avaliação diagnóstica de proficiência em LI	36
1.6.1.1	TOEFL ITP	36
1.6.1.2	TOEIC Bridge	39
1.6.2	Da oferta do curso <i>on-line</i> de LI	41
1.6.3	Da oferta de cursos presenciais de LI	42
1.6.4	Da formação de professores pré-serviço de Letras – LI	43
1.7	Construção teórica e o mapeamento de competências	45
1.8	Objetivos e pergunta de pesquisa	47
1.9	Organização da pesquisa	50
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	52
2.1	Natureza da pesquisa	52
2.1.1	Pesquisa quantitativa, qualitativa e interpretativista	53
2.1.2	Estudo de caso	54
2.2	Cenário da pesquisa	56
2.3	Participantes da pesquisa	57
2.4	Instrumento da pesquisa	62

2.4.1	Breve contextualização sobre avaliação de programas de formação de professores de Letras – LI	62
2.4.2	Do modelo teórico ao instrumento de pesquisa: o modelo de Bergsmann e outros (2015)	64
2.4.3	Do instrumento de pesquisa à avaliação: o modelo de Peacock (2009)	66
2.4.4	Elaboração do instrumento da pesquisa e suas seções	71
2.4.4.1	Identificação dos participantes da pesquisa	73
2.4.4.2	Primeira seção: questões 10 e 11	73
2.4.4.3	Segunda seção: questão 12	75
2.4.4.4	Terceira seção: questões 13 e 14	77
2.4.5	Aplicação do instrumento da pesquisa	78
2.4.6	Procedimentos utilizados para análise dos dados	78
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	82
3.1	Apresentação	82
3.2	Da formação do professor de Letras – LE crítico e reflexivo	83
3.3	Da formação do professor de Letras – LE para a prática docente	85
3.4	Das competências de professores de Letras – LE voltadas para a prática docente	88
3.4.1	Contextualização histórica sobre competência	89
3.4.2	O conjunto de competências voltadas para a prática docente de professores de Letras – LE proposto por Almeida Filho	96
3.4.2.1	Competência linguístico-comunicativa	101
3.4.2.2	Competência implícita	105
3.4.2.3	Competência teórica	109
3.4.2.4	Competência aplicada	112
3.4.2.5	Competência profissional	115

4	DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO NO ÂMBITO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS	120
4.1	Breve contextualização histórica sobre a formação de professores pré-serviço de Letras – LE no Programa IsF	120
4.2	Do perfil dos professores pré-serviço de Letras – LE em formação nos NuLi-IsF	121
4.3	Da proposta pedagógica do Programa IsF e a formação de professores pré-serviço de Letras – LE nos NuLi-IsF	124
4.4	Das atribuições dos professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF e o desenvolvimento das competências propostas por Almeida Filho	126
4.4.1	Desenvolver ou adaptar material didático	127
4.4.2	Desenvolver atividades complementares de ensino de LI	131
4.4.3	Ministrar cursos presenciais de LI	137
4.4.4	Realizar tutoria e atendimento presencial e a distância	140
4.4.5	Outras atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF	143
4.4.5.1	Participar de reuniões acadêmicas e administrativas	144
4.4.5.2	Participar de aplicações de testes de proficiência em LI	146
4.4.5.3	Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF	147
4.4.5.4	Realizar atividades no Sistema IsF-Gestão	150
5	ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	153
5.1	Primeira seção: questionário baseado no modelo de Peacock (2009)	153
5.1.1	Análise da questão 10	153

5.1.1.1	Análise dos percentuais de concordância às afirmações da questão 10	156
5.1.1.2	Análise dos coeficientes de correlação entre as afirmações da questão 10	162
5.1.2	Análise da questão 11	166
5.2	Segunda seção: realização de atribuições no NuLi-IsF e impacto no aprimoramento profissional do professor pré-serviço de Letras – LI	167
5.2.1	Análise dos percentuais relativos ao grau de impacto das atribuições relacionadas na questão 12	167
5.2.2	Análise do grau de impacto das atribuições relacionadas na questão 12 e o desenvolvimento de competências	173
5.3	Terceira seção: questões de resposta aberta	176
5.3.1	Análise da questão 13	177
5.3.2	Análise da questão 14	183
5.4	Reflexões finais sobre os resultados da pesquisa e o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente em LI	187
5.4.1	Competência implícita	187
5.4.2	Competência profissional	189
5.4.3	Competência aplicada	192
5.4.4	Competência teórica	194
5.4.5	Competência linguístico-comunicativa	196
5.5	Recomendações para ampliação da pesquisa	199
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	228

APÊNDICE B – Questionário sobre o desenvolvimento das competências voltadas para a prática docente nos Núcleos de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras	230
APÊNDICE C – Tabela de frequência (questão 10)	239
APÊNDICE D – Grau de impacto das atribuições para o aprimoramento profissional dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF (Questão 12)	241
ANEXO A – Questionário proposto por Peacock	244
ANEXO B – Instrumento de avaliação proposto por Peacock	245
ANEXO C – Parecer do CEP	247

1 INTRODUÇÃO

“A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza”.

(FREIRE, 2015, p. 92-93).

A educação é um dos principais pilares do desenvolvimento humano. Neste processo, figura o professor como principal agente de (trans) formação, cabendo a ele a complexa tarefa de conduzir e se responsabilizar em parte pelo processo educativo, incluído o de línguas estrangeiras (LE).

Ensinar um idioma envolve mais do que a preparação adequada do professor em cursos de graduação. O processo de aprendizagem de uma nova língua é dinâmico, vai além do espaço da sala de aula, e requer profissionais bem preparados e competentes, aptos a disseminar o seu conhecimento na prática, auxiliando pessoas a serem proficientes e a saberem se expressar corretamente na língua-alvo.

No caso do ensino de LE, cabe ao professor envolver o aluno numa rede de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros que engloba mais do que a (re) produção de regras e teorias advindas da literatura da área. Nela, estão imbricados diversos processos relacionados a aprendizagem de línguas, desde internos do aprendiz e do professor, quanto aspectos externos envolvendo políticas públicas, influência e expectativas da comunidade em geral e até da instituição de ensino.

Para que o professor cumpra com proficiência a sua função, contribuindo para que os aprendizes aprendam LE, faz-se necessário que a sua formação promova o desenvolvimento de competências e ao mesmo tempo desperte o seu lado crítico e reflexivo.

É a partir deste preparo que se espera que ele seja capaz de “dar encaminhamento às questões práticas que se apresentam no contexto real de ensino”, bem como consiga “mobilizar os recursos necessários para conferir

ação e rumo ao seu ensino, de acordo com o que sabe e com a capacidade de ação que possui” (BANDEIRA, 2015, p. 199).

Trata-se de competências que o professor de línguas deve possuir ou mesmo desenvolver para aprimorar a sua práxis. Segundo Almeida Filho (2004):

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, portanto, de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8).

O autor propõe cinco competências que envolvem desde o acesso a crenças e experiências passadas até o desejo de atualização profissional constante. Idealmente, elas devem se inter-relacionar de forma harmoniosa, sendo imprescindíveis para se imprimir qualidade ao exercício da docência em LE e, subsequentemente, ao processo de ensino-aprendizagem.

É desejável, portanto, que elas permeiem a prática pedagógica dos professores de LE, podendo ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na continuada no âmbito acadêmico, e inclusive fora dele.

O processo formativo de professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa (LI), voltado para o desenvolvimento de competências relacionadas ao exercício da docência em idiomas estrangeiros, encontra no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) um de seus mais importantes espaços no cenário do ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros no Brasil. É neste contexto que desenvolvemos a presente pesquisa¹.

Iniciamos o trabalho apresentando como surgiu nosso interesse no tema, visando contextualizar o pano de fundo e a motivação para a pesquisa.

Para se compreender o trabalho realizado nos Núcleos de Línguas do Programa IsF (NuLi-IsF) pelos professores pré-serviço de Letras – LI e seus mentores – os Coordenadores Geral e Pedagógico –, e a possibilidade de desenvolvimento de competências no processo formativo que ocorre nestes espaços, discorreremos sobre o Programa IsF, sua criação, as ações que abrange e como estão organizadas.

¹ A presente pesquisa segue a linha de pesquisa “3. Ensino e aprendizagem de línguas”, como requisito para conclusão do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Para, em seguida, apresentar a pergunta e os objetivos da pesquisa, a sua metodologia, a contextualização histórica sobre competências voltadas para a docência em LE, o processo formativo no contexto do Programa IsF e a realização de atribuições nos NuLi-IsF, assim como os dados obtidos a partir da aplicação do instrumento da pesquisa e a análise dos resultados, concluindo com as considerações finais e as referências.

1.1 Motivação para a pesquisa

Antes de começarmos a tratar sobre o tema da pesquisa, isto é, sobre o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente na visão de professores pré-serviço de Letras – LI em residência docente² no Programa IsF, cabe breve relato sobre o despertar para o assunto e para o desejo de investigá-lo com mais minúcia.

Nosso interesse pelo tema surgiu a partir do ingresso em 2015 na equipe técnica vinculada ao Núcleo Gestor do Programa IsF, na Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), quando realizamos estudo sobre a legislação que regula a oferta de cursos de Letras – LE e trata da formação de professores de LE.

Tendo formação em Direito, o estudo acerca de aspectos da formação de professores de cursos de Letras – LE era relativa novidade para quem não é desta área. Porém, despertou grande interesse e nos engajamos neste estudo acerca do arcabouço normativo que regula os cursos de Letras – LE, à luz da realidade da sua oferta nas instituições credenciadas ao Programa IsF, visando investigar necessidades de aperfeiçoamento – tanto dos próprios cursos quanto da legislação.

O estudo foi elaborado quando da prestação de consultoria na modalidade “produto” no âmbito do Projeto UNESCO 914BRZ1009.6 – Estudos, diagnósticos e acompanhamento das ações destinadas à expansão qualificada da oferta de vagas, democratização do acesso e inclusão no Ensino Superior pela SESu/MEC, em atendimento ao objeto geral da consultoria.

² Nesta pesquisa, entendemos residência docente como sendo a formação continuada de professores pré-serviço proporcionada no âmbito do NuLi-IsF, com foco na prática para o exercício da docência em LE, aliada ao que já foi estudado nos cursos de graduação.

O referido objeto foi a prestação de consultoria especializada para a realização de estudo sobre o processo de formação de professores de Letras LE, considerando o texto legal contido nas Leis, Resoluções e Decretos Normativos vigentes e nas diretrizes presentes na Lei de Diretrizes Básicas (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE), visando ao alinhamento das políticas públicas de educação superior às necessidades atuais de internacionalização e de formação de professores na área de linguagem e aprendizagem.

Neste estudo, consolidamos e apresentamos a legislação nacional que regulamenta tais cursos e a formação de professores de Letras – LE, visando contribuir para o seu alinhamento – e conseqüentemente o das políticas públicas de educação superior – às necessidades atuais de internacionalização e de formação de professores na área de linguagem e aprendizagem de idiomas estrangeiros.

Realizamos, ainda, estudo analítico sobre essa legislação, considerando o que ela determina (e limita) quanto à carga horária dos cursos, estágio supervisionado, atividades complementares, perfil dos docentes e nível de proficiência, saberes e competências, dentre outros.

Em síntese, na análise da legislação, identificamos que as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras³ explicitam a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências como o domínio do uso da língua, tanto em relação à oralidade quanto à escrita, além das seguintes:

(...) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
percepção de diferentes contextos interculturais;

(...) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
(BRASIL, 2001, p. 30).

³ Aprovadas pelo Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES) nº 492/2001.

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena⁴ recomendam que o desenvolvimento de competências deve ser parte integrante da formação de professores de Letras – LE para o exercício da docência.

Segundo Paiva (2003, p. 69), este documento norteador prevê que devem ser desenvolvidas competências relacionadas ao “domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas”.

Na sequência, elaboramos instrumento de avaliação, o qual foi enviado às IES credenciadas junto ao Programa IsF visando realizar levantamento das dificuldades enfrentadas na implementação dos cursos de Letras – LE, considerando o que determina e as limitações da legislação vigente a respeito da formação de professores destes cursos e as possibilidades de aperfeiçoamento, visando investigar aspectos do processo formativo em Letras – LE nestas instituições.

O instrumento trouxe questionamentos acerca da carga horária dedicada ao ensino-aprendizagem de Letras – LE nas instituições, sobre os aspectos do estágio supervisionado e das horas complementares, modalidades de oferta do curso de Letras – LE, sobre a procura dos cursos pela comunidade acadêmica, acerca dos idiomas nos quais são ministradas as aulas, processo de contratação e perfil dos profissionais responsáveis por ministrar os cursos, bem como a respeito dos níveis de proficiência alcançados pelos alunos.

De posse dos resultados, comparamos o que a legislação dispõe com a situação atual dos cursos de Letras – LE nas IES e identificamos fragilidades na sua oferta na graduação, como: problemas em relação a carga horária inadequada ou reduzida; docentes sem a formação exigida para o ensino de LE, desmotivados ou em número insuficiente; falta de perspectiva em relação a intercâmbio acadêmico no exterior; dificuldades na obtenção de bibliografia especializada e quanto à realização do estágio supervisionado; deficiência de carga horária dedicada às atividades complementares; falta de infraestrutura

⁴ Aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

física e tecnológica adequadas; taxa elevada de evasão de estudantes; matriz curricular deficiente; entre outras.

As fragilidades apuradas, analisadas à luz da legislação vigente, denotavam que a oferta do curso de Letras – LE na maioria das instituições à época não se encontrava em consonância com o marco legal. O que, em nossa opinião, poderia impactar negativamente na formação continuada de professores pré-serviço provenientes destes cursos, inclusive a promovida no contexto do Programa IsF.

Essas dificuldades confirmavam a necessidade ou de reformulação e/ou atualização da legislação relativa à formação de professores e de políticas públicas de internacionalização, ou mesmo de harmonização das práticas adotadas nas IES à legislação.

Por meio da identificação das fragilidades supramencionadas, pretendemos através daquele estudo apoiar o processo diagnóstico da oferta dos cursos de Letras – LE nas IES participantes do Programa IsF de todo o país, a qual está intimamente relacionada ao processo formativo de professores pré-serviço que atuarão na docência em LE. Para, desta maneira, proporcionar subsídios para que tanto a SESu/MEC quanto as próprias instituições possam delinear estratégias visando minimizar ou solucionar as deficiências e para adotarem ações corretivas, quando for o caso.

O estudo de 2015 (BRICK, 2016, no prelo), ainda não publicado, despertou em nós uma inquietação quanto à necessidade de se avaliar mais de perto especificamente o processo formativo de professores de Letras – LE no cenário do Programa IsF, ampliando o diagnóstico inicialmente apresentado.

Como os aprendizes em formação (professores pré-serviço) são provenientes dos cursos de Letras – LE – licenciandos e licenciados –, as fragilidades nestes cursos na graduação podem impactar a qualidade do aprendizado quando da formação continuada no NuLi-IsF de cada IES, ambiente onde ocorre o processo formativo destes professores e sobre o qual tratamos no capítulo 3.

É a partir do conhecimento adquirido na formação inicial que os futuros docentes, atuantes em sala de aula, construirão a sua práxis. Por isso, conforme recomenda Perrenoud (2002, p. 19), “a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar pessoas para que possam utilizá-los”.

Dentre estes “recursos básicos” inserem-se as competências voltadas à prática docente, as quais podem e devem continuar sendo construídas e desenvolvidas na formação continuada.

Assim, no presente trabalho ampliamos e aprofundamos a investigação sobre a formação de professores pré-serviço de Letras – LE no contexto do Programa IsF, iniciada no estudo de 2015, para melhor conhecer como eles entendem que o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente se dá ou é proporcionado (ou não) na sua formação nos NuLi-IsF.

1.2 Da internacionalização da educação superior

Considerado como uma das ações mais relevantes para o desenvolvimento da educação, o processo de internacionalização do ensino superior envolve a definição de objetivos que devem estar articulados com as demandas das IES e da comunidade acadêmica, com a legislação vigente, e em especial com as diretrizes curriculares e as metas do PNE.

Dentre as vinte metas e estratégias estabelecidas no PNE encontra-se a expansão da oferta da educação superior brasileira, incluindo o incentivo à internacionalização deste nível de ensino. As estratégias apresentadas no documento no diz respeito à internacionalização estão presentes em três metas do PNE, quais sejam:

Meta 12 – Educação Superior: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Estratégia 12.12 – Mobilidade estudantil e docente: Consolidar e ampliar **programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional**, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.

Meta 14 – Pós-graduação: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Estratégia 14.9 – Internacionalização da pesquisa: Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a **internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira**, incentivando a atuação em rede e fortalecimento de grupos de pesquisa.

Estratégia 14.10 – Intercâmbio científico e tecnológico: Promover o **intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional**, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Estratégia 14.13 – Desempenho Científico e Tecnológico: Aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico

do País e a **competitividade internacional da pesquisa brasileira**, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior – IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICT.

Meta 15 – Formação de Professores: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégia 15.12 - Bolsas de Estudo: Instituir programa de concessão de **bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem**. (BRASIL, 2018, grifos nossos).

A internacionalização do ensino superior é um processo que envolve a formação de pessoal qualificado, inclusive de professores pré-serviço dos cursos de Letras – LI, e o fomento a políticas públicas e programas de estímulo à mobilidade internacional, visando à ampliação da cooperação e dos intercâmbios de pessoal e conhecimento com instituições de ensino do exterior.

O processo de internacionalização, em uma visão macro, objetiva não somente o aumento da participação de estudantes em programas de mobilidade internacional. Conforme explica Knight (2012), seu objetivo principal é “garantir que os estudantes estejam mais preparados para viver e trabalhar em um mundo mais interconectado”. A autora explica, ainda, que este processo pode auxiliar:

(...) no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e dos valores internacionais e interculturais entre os estudantes por meio das melhorias no ensino e no aprendizado, da mobilidade internacional e de um currículo que inclua elementos comparativos, internacionais e interculturais. (KNIGHT, 2012, p. 1).

Além disso, a internacionalização do ensino superior engloba o desenvolvimento da proficiência em línguas estrangeiras e português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA), através da preparação linguística dos estudantes, assim como o estímulo à participação em programas de mobilidade e ao fomento à cooperação internacional com universidades de diversos países.

Conforme apontam Barbosa e outros (2016) a respeito das diversas estratégias de internacionalização do ensino superior, elas podem englobar:

(...) cooperação e projetos internacionais; acordos e redes (*networks*) institucionais; dimensões internacionais e interculturais do processo de ensino/aprendizagem, currículo e pesquisa; mobilidade de acadêmicos (corpo docente, discente e técnicos) através de intercâmbios, trabalhos de campo, extensão e trabalho de consultoria;

recrutamento/agenciamento de alunos internacionais; dupla diplomação etc. (BARBOSA et al., 2016, p. 81).

No cenário do ensino superior tem-se presenciado uma expansão da internacionalização, com um número cada vez maior de pessoas buscando o ensino de idiomas e a participação ampliada em programas de mobilidade internacional.

Face a este cenário e tendo em vista a necessidade de se atingir as metas do PNE relativas ao processo de internacionalização da educação superior, tornam-se necessária a articulação e a promoção de políticas públicas que apoiem este processo. Neste intuito, conforme Abreu-e-Lima e outros (2016) apontam, é primordial:

(...) a formulação de políticas de estado articuladas de curto, médio e longo prazos, que deem sustentação aos mecanismos de internacionalização da educação e da ciência pretendidos pelo país. Da mesma maneira, o contexto demanda uma formulação consistente, também articulada com as demais políticas de internacionalização, de uma política específica para o ensino de línguas estrangeiras ou de línguas adicionais. (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; SARMENTO, 2016, p. 41).

Em atendimento à necessidade de uma política pública específica voltada para a internacionalização do ensino superior, assim como tendo em vista a carência de estudantes bilíngues aptos a participar dos programas de mobilidade internacional, em especial o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), fomentado à época pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o MEC, por intermédio da SESu, instituiu ao final de 2012 o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) através da Portaria MEC nº 1.466, de 18 de dezembro daquele ano.

Nesta primeira fase de lançamento do Programa, o artigo 1º da Portaria de criação do IsF-Inglês previu como seu objetivo principal “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012, p. 28).

O Programa IsF-Inglês, inserido no processo de internacionalização do ensino superior inicialmente como uma política que pretendia suprir a carência de estudantes bilíngues, especialmente proficientes em inglês, ainda não previa a ação de formação de professores pré-serviço de Letras – LI e nem a inclusão de outros idiomas além do inglês.

A seguir, apresentamos o contexto histórico do Programa CsF e sobre como, a partir da necessidade de atender à carência de estudantes bilíngues para participar desta iniciativa de mobilidade internacional, foi criado o IsF-Inglês, atualmente ampliado e denominado Programa IsF.

1.3 Do Ciência sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras

O Programa CsF foi criado em 2011 em conjunto entre o MEC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por intermédio da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira” (BRASIL, 2017) ao oferecer bolsas de iniciação científica e pesquisa para alunos completarem seus estudos em diversos países e instituições de ensino superior estrangeiras.

Dessa forma, visava promover o intercâmbio e a mobilidade internacional de estudantes de universidades brasileiras e expô-los a diversas realidades culturais, científicas e educacionais, contribuindo dessa maneira para o aumento de sua proficiência linguística em outros idiomas.

Contudo, ao mesmo tempo em que o Programa CsF objetivou ampliar a internacionalização dos estudantes brasileiros por intermédio de uma ampla mobilidade estudantil, bem como propiciar condições para que os estudantes desenvolvessem e trouxessem consigo novos conhecimentos aplicáveis nas áreas que envolvem tecnologia em nosso país, constatou-se, a partir de sua implementação, que a maior dificuldade para a internacionalização ainda era a falta de proficiência do alunado brasileiro em LE.

À luz da carência de alunos proficientes em LE e aptos a participar do Programa CsF, visando atender as demandas de programas de intercâmbio e face às necessidades relativas à mobilidade acadêmica internacional, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por intermédio do seu Conselho de Relações Internacionais (CRIA), se comprometeu a apresentar ao MEC soluções e auxílio para as dificuldades encontradas no âmbito do Programa CsF.

A partir daí o MEC, via SESu, criou o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras (GT-IsF) e o instituiu através da Portaria MEC nº 105, de 24 de maio de 2012.

O GT-IsF foi composto por duplas de representantes, compostas por um da área de língua inglesa e outro da área de educação a distância, cada uma proveniente das seguintes universidades: UFU, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

Tais universidades foram selecionadas considerando-se a sua representatividade na região respectiva e levando em conta o atendimento aos requisitos relativos a oferta de cursos na área de LI, conforme previsto no § 1º do artigo 2º da Portaria MEC nº 105/2012, *in verbis*:

(...) ofertam: cursos de Letras-Inglês (presencial e/ou a distância), cursos de Inglês (com experiência em elaboração de materiais didáticos), cursos de pós-graduação em Letras (ou áreas em que se configure a pesquisa em ensino-aprendizagem de língua Inglesa) (...). (BRASIL, 2012, p. 15).

As ações do GT-IsF foram realizadas em articulação com a SESu, Capes e CNPq e sua principal tarefa foi encontrar soluções para apoiar a inclusão de alunos bilíngues no Programa CsF e, neste intuito, para permitir acesso da comunidade acadêmica a cursos de LI para fins de internacionalização. Dentre as suas atribuições encontravam-se as seguintes:

- a) Discutir ações relevantes para possibilitar que alunos com perfil para participar do Programa CsF fossem/passassem a ser proficientes em LI e definir plano de trabalho com base em tais ações;
- b) Analisar propostas de parceria feitas à SESu relativas ao auxílio à proficiência em LI dos candidatos ao Programa CsF e dar parecer a respeito, e;
- c) Propor ações permanentes a serem adotadas pelas universidades para formação de alunos no idioma em questão.

Diante do levantamento das dificuldades apresentadas pela Capes e CNPq, a saber: falta de vagas disponíveis e poucos locais de aplicação de

exames de nivelamento/proficiência linguística para a candidatura ao Programa CsF, falta de conhecimento do nível de proficiência dos estudantes, e pouca oferta de cursos que pudessem orientar estudantes para a experiência no exterior, o GT-IsF propôs a criação do Programa IsF-Inglês e indicou a necessidade de financiamento do MEC para as seguintes ações:

- a) Criação de um Núcleo Gestor para coordenar o Programa;
- b) Criação de um Núcleo Executivo e de Pesquisa para apoiar as atividades das universidades na elaboração dos materiais didáticos para a formação dos estudantes;
- c) Aplicação de exame de nivelamento para levantamento diagnóstico do nível de proficiência em LI dos estudantes; e
- d) Oferta de cursos de LI nas modalidades presencial e a distância.

Tendo em vista a necessidade de auxiliar os alunos do Programa CsF que, muito embora apresentassem mérito acadêmico para inscrição no Programa, não apresentavam proficiência mínima necessária para estudarem em instituições de ensino estrangeiras que exigiam o inglês como língua de mediação, foi concebido e instituído o Programa IsF-Inglês tendo, dentre suas principais ações – tal como indicado pelo GT-IsF –, as seguintes:

- a) Aplicação de exames, cujos resultados objetivam propiciar diagnóstico para a situação de proficiência dos estudantes universitários do país, nivelamento para os cursos presenciais do Programa e proficiência para participação em programas de mobilidade;
- b) Oferta de cursos *on-line* para permitir que estudantes, principalmente aprendizes em nível inicial, possam ter acesso a recursos autoinstrucionais de ensino de inglês, uma vez que à época não havia recursos humanos e de infraestrutura física suficientes para atendimento imediato da demanda, e;
- c) Oferta de cursos presenciais e híbridos para permitir que estudantes de nível intermediário possam aprimorar seus conhecimentos em LI e desenvolver habilidades de produção escrita e oral, uma vez que os cursos autoinstrucionais carecem desse tipo de atendimento.

Assim, a princípio, o Programa IsF-Inglês veio em auxílio aos alunos do Programa CsF, e de outros programas de mobilidade acadêmica, para propiciar seu aperfeiçoamento no idioma do país no qual participariam do intercâmbio acadêmico e a sua certificação da proficiência linguística, de modo que pudessem ter melhores condições de participar dos programas de mobilidade ofertados via CsF.

Este auxílio foi necessário, pois se constatou que a falta de proficiência em LE dos participantes do Programa CsF era um dos principais entraves para o processo de internacionalização almejado e promovido pelo Programa e a Capes em parceria com o CNPq.

O Programa IsF-Inglês teve suas ações iniciadas oficialmente em janeiro de 2013 e sua configuração alterada em novembro de 2014 com a inclusão da língua francesa, por ocasião da visita do presidente francês François Hollande ao Brasil.

Assim, a partir da promulgação da Portaria MEC nº 973, de 14 de novembro de 2014, o IsF-Inglês se tornou parte integrante do Programa IsF, com o ingresso de mais seis idiomas além do inglês e do francês: alemão, espanhol, italiano, japonês, mandarim e PLE/PLA.

Houve também a inclusão de professores de idiomas de escolas públicas ao público-alvo do Programa IsF, bem como reforço na proposta de formação inicial e continuada de professores de inglês, com o objetivo específico de orientá-los sobre como ensinar LE com propósitos específicos para a internacionalização.

Em 26 de janeiro de 2016 foi publicada a Portaria MEC nº 30, que ampliou o Programa IsF para incluir o público da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e contemplá-los nas suas ações, indicando ainda a constituição transversal do seu Núcleo Gestor com participação da Capes e de membros de Secretarias do MEC.

Para atingir seus fins e visando ao desenvolvimento de políticas e ações que contribuam para o processo de internacionalização do ensino superior, são estabelecidos parcerias e acordos com órgãos governamentais e não governamentais e com entidades nacionais e internacionais para a oferta de cursos idiomas e testes de proficiência/nivelamento nas IES do país.

São, ainda, articuladas e promovidas parcerias com IES brasileiras através do seu credenciamento como NuLi-IsF para se habilitarem às ações de oferta de cursos de LE, avaliação diagnóstica de proficiência linguística da comunidade acadêmica através da aplicação dos mencionados testes e formação de professores pré-serviço de Letras – LE na modalidade de residência docente.

Neste contexto, a partir das ações empreendidas pelo Programa IsF, pretende-se apoiar e fortalecer a internacionalização das IES no país, em articulação com os setores institucionais, contribuindo para o processo formativo de professores de Letras – LE e para a entrada no mercado de trabalho de um maior número de profissionais capacitados e qualificados, melhor servindo à comunidade e à sociedade em geral.

1.4 Dos objetivos do Programa IsF

No intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística para o país, atendendo às metas do PNE, o Programa IsF visa oferecer oportunidades de internacionalização acadêmica no âmbito da educação superior. Seu principal objetivo, delineado na Portaria MEC nº 30/2016 que o ampliou, é:

(...) propiciar a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, a capacitação em idiomas estrangeiros de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das instituições de ensino superior (IES), bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país. (BRASIL, 2016, p. 18).

Visa, ainda, contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos NuLi-IsF e a sua articulação com os Centros de Idiomas já existentes nas IES, bem como com os respectivos setores de Relações Internacionais, ampliando a oferta de vagas e fortalecendo o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior.

Dentre seus objetivos específicos, previstos no artigo 2º da Portaria MEC nº 30/2016, estão:

I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e da RFEPC, e de professores de

idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

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

III - ampliar a participação e a mobilidade internacional, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

IV - contribuir para o processo de internacionalização das IES, da RFEPCT e dos centros de pesquisa;

V - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico da comunidade acadêmica das IES e da RFEPCT;

VI - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos Núcleos de Línguas – NuLi-IsF e articulação desses com os Centros de Idiomas já existentes nas IES e na RFEPCT, ampliando a oferta de vagas; e

VII - fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior. (BRASIL, 2016, p. 18).

Através de suas ações, o Programa IsF proporciona apoio acadêmico e linguístico aos estudantes para o desenvolvimento de habilidades acadêmico-científicas, visando à sua participação em programas de internacionalização e a sua pré-qualificação para a pesquisa.

Ao mesmo tempo, estimula, fomenta e dissemina estudos voltados para inovações pedagógicas e institucionais, em alinhamento com as demandas do desenvolvimento nacional em contexto de internacionalização.

A partir da oferta de cursos de PLE/PLA e do acesso a exames de proficiência neste idioma, promove e fortalece o ensino deste idioma e da cultura brasileira nas IES brasileiras e estrangeiras, contribuindo também para apoiar alunos de outros programas de mobilidade internacional fomentados pelo governo brasileiro, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que “oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em (IES) brasileiras” (BRASIL, 2019).

Por sua vez, a formação de professores pré-serviço de Letras – LE, realizada sob a responsabilidade dos Coordenadores Gerais e Pedagógicos nos

NuLi-IsF das IES participantes do Programa IsF, é uma de suas mais relevantes ações.

Voltada para a prática docente em LE, inclusive LI, visa auxiliar na progressão da carreira destes profissionais, contribuindo para o processo de formação continuada e para a internacionalização do ensino superior.

1.5 Da estrutura do Programa IsF

Tendo em vista o crescimento exponencial das ações e dos programas de internacionalização no âmbito do ensino superior e a partir da publicação do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que aprovou a Estrutura Regimental do MEC, o Programa IsF passou a integrar a Coordenação Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior (CGAI), vinculada à SESu e específica para tratar das políticas públicas voltadas à internacionalização e ao desenvolvimento linguístico, ampliando, conseqüentemente, o papel do Núcleo Gestor do Programa IsF.

Para o planejamento, coordenação e execução de suas ações, o Programa IsF se organiza administrativamente por meio de um Núcleo Gestor, que tem a seguinte composição, conforme o art. 4º da Portaria MEC nº 30/2016: um presidente, um vice-presidente com especialidade em uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas, um vice-presidente para cada um dos idiomas ofertados no âmbito do Programa IsF, e um representante da Capes e um de cada uma das seguintes Secretarias do MEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo por elas indicados (BRASIL, 2016, p. 18).

O Núcleo Gestor do Programa IsF é responsável por representá-lo junto às diversas instâncias nacionais e internacionais e articular as relações interinstitucionais, pela coordenação do trabalho em rede com as instituições parceiras, e pelo planejamento das suas ações, acompanhamento e supervisão, propondo ações corretivas, melhorias e reforçando as melhores práticas, sempre que necessário.

O Programa IsF envolve a participação das IES que são credenciadas via Editais específicos para atuarem como NuLi-IsF na execução de suas ações.

Cabe a elas promover a oferta de cursos presenciais e *on-line* do IsF, incentivando a participação de estudantes, professores e do seu corpo técnico-administrativo; coordenar e realizar as aplicações diagnósticas de testes de nivelamento/proficiência subsidiados pelo Programa para o público-alvo; ofertar formação de professores pré-serviço por meio do NuLi-IsF, em articulação com o Núcleo Gestor; além de promover o atendimento aos professores de idiomas da Educação Básica, em articulação com outras instituições regionalmente próximas quando for o caso.

As IES participantes devem, ainda, dar suporte à política de internacionalização na própria instituição, bem como definir e proporcionar a implementação de uma política de ensino de idiomas (política linguística), alinhada à proposta do Programa IsF. Além disso, são responsáveis por divulgar amplamente as ações do NuLi-IsF, interna e/ou externamente, incentivando a participação da comunidade no Programa.

Em relação aos NuLi-IsF, é atribuição das IES credenciadas:

Disponibilizar apoio financeiro e logístico para o NuLi-IsF, para o seu funcionamento e manutenção de suas ações, bem como apoiá-lo na articulação política interna, quando necessário;

Garantir a infraestrutura para execução das atividades do NuLi-IsF em sua gestão administrativa e pedagógica, tanto para oferta de cursos como para a aplicação de exames de nivelamento/proficiência linguística nos idiomas previstos na proposta da IES;

Auxiliar e apoiar a equipe do NuLi-IsF na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de língua estrangeira na IES, em parceria com o Núcleo Gestor do Programa IsF; (BRASIL, 2017, p. 30-32).

Os NuLi-IsF são espaços que devem ser constituídos dentro das próprias IES participantes do Programa IsF, nos quais são realizadas ações como a oferta de cursos, aplicação de exames de nivelamento/proficiência linguística e a formação de professores pré-serviço de Letras – LE na modalidade de residência docente com foco na internacionalização, sob a supervisão de Coordenadores Geral e Pedagógico.

Os Coordenadores ficam responsáveis pelas atividades e atribuições do NuLi-IsF, especialmente pela articulação institucional e supervisão pedagógico-administrativa e pela supervisão da formação de professores pré-serviço.

Ao lado deles, os professores pré-serviço de Letras – LE em formação, geralmente bolsistas, responsabilizam-se pela promoção do desenvolvimento

linguístico, monitoramento do aproveitamento e do índice de permanência dos alunos inscritos nos cursos ofertados pelo Programa IsF.

Na seção seguinte apresentamos os cursos presenciais de LI ofertados no contexto do Programa IsF, os quais são ministrados pelos professores pré-serviço de Letras – LI ao longo de sua residência docente nos NuLi-IsF.

1.6 Das principais ações do Programa IsF

Atualmente, o Programa IsF oferta um total de sete idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e PLE/PLA, nas ações que são realizadas nas IES credenciadas de todo o país, dentre as quais encontram-se universidades federais, estaduais e municipais, instituições da RFEPCT e Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec).

Dentre as ações relativas à LI, idioma que faz parte do escopo do presente trabalho, consubstanciadas nas universidades públicas brasileiras participantes do Programa IsF, estão: a avaliação diagnóstica de proficiência linguística realizada pela aplicação dos testes de proficiência *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL ITP) nas universidades públicas e do *Test of English for International Communication* (TOEIC Bridge), o acesso ao curso *on-line* de inglês autoinstrucional *My English Online* (MEO) e a oferta de cursos presenciais neste idioma, além da formação de professores pré-serviço de Letras – LI.

1.6.1 Da avaliação diagnóstica de proficiência em LI

A avaliação diagnóstica do nível de conhecimento de LI da comunidade acadêmica se constitui em uma das mais importantes ações de fortalecimento do processo de internacionalização do ensino superior. No contexto do Programa IsF ela é realizada por meio da aplicação do TOEFL ITP nas universidades públicas e do TOEIC Bridge nas instituições da RFEPCT credenciadas.

1.6.1.1 TOEFL ITP

À época da instituição do Programa IsF a aplicação de testes de proficiência linguística e nivelamento foi motivada, a princípio, visando a

avaliação diagnóstica do nível de proficiência em LI dos possíveis candidatos ao Programa CsF, bem como para apoiar os especialistas em inglês das IES participantes do Programa a desenharem cursos específicos, destinados a auxiliar os alunos no processo de mobilidade acadêmica.

Essa avaliação diagnóstica permitiria, pela primeira vez, que se tivesse um panorama da proficiência em inglês do alunado nas IES brasileiras. Para realizar este diagnóstico, era mister utilizar um instrumento de valoração comprovada e reconhecida: um teste de proficiência aceito e referendado pela comunidade internacional.

Neste ensejo foi composto o GT-IsF-Inglês, que participou de reuniões com organizações responsáveis pela aplicação dos testes de proficiência aceitos pelas universidades estrangeiras, com o objetivo de dimensionar qual teste e quais estratégias deveriam ser sugeridas e adotadas para o Programa IsF no que se refere ao processo de avaliação diagnóstica em LI.

Nos encontros e discussões com os docentes especialistas em LI das IES participantes do Programa IsF chegou-se à conclusão de que, para uma aplicação em todo o território nacional, seria fundamental considerar as condições de cada região do país, incluindo a disponibilidade de estruturas física e de pessoal, logística de distribuição e conectividade, computadores em número suficiente para aplicações de grande porte, dentre outras. E que seria necessário adotar um único instrumento padronizado que permitisse avaliar os diversos níveis de proficiência linguística, isto é, o nível global dos candidatos, mesmo daqueles com pouco conhecimento a respeito da LI.

Ao se ponderar sobre a adoção de exames em papel ou *on-line*, chegou-se à conclusão de que a aplicação neste segundo formato seria inexecutável em uma avaliação diagnóstica que envolvesse todas as IES brasileiras, pois nem todas possuem estrutura adequada de laboratório de idiomas para a condução das aplicações diagnósticas, e em virtude da precariedade de conexão em algumas regiões. Deste modo, optou-se pelo exame de proficiência em papel, por demandar para a sua aplicação apenas salas de aula com recursos para reprodução de áudio, infraestrutura esta que é facilmente encontrada nas IES brasileiras.

Por este motivo, foi escolhido o TOEFL ITP, teste em papel e que é amplamente aceito nas instituições de ensino em todo o mundo para a realização

de intercâmbio de estudantes participantes de programas de mobilidade internacional. Além disso, é um teste com aplicação para propósitos acadêmicos e de fácil correção, pois não envolve as habilidades de produção escrita e oral, as quais requerem aplicadores de nível avançado e que sejam realizadas aplicações individuais ou em pequenos grupos, o que tornaria a avaliação diagnóstica de proficiência impraticável em âmbito nacional e com elevado custo para o erário.

Com o encerramento das atividades do Programa CsF, o teste TOEFL ITP continua sendo adotado para avaliar o nível de proficiência em LI dos possíveis candidatos a programas de mobilidade internacional, seja para cursos de graduação ou para a pós-graduação. No entanto, ampliado o seu escopo, atualmente se presta também a atender à demanda de avaliação diagnóstica de toda a comunidade acadêmica e para nivelamento e acesso aos cursos presenciais e *on-line* de LI ofertados pelos Programa IsF.

Neste processo de avaliação diagnóstica, muitas IES já adotam a pontuação obtida no TOEFL ITP como requisito para o ingresso de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, bem como para acesso às bolsas internas concedidas pelas instituições.

O teste também pode ser utilizado para acesso e retorno do estudante à base de dados do curso *My English Online* (MEO), curso autoinstrucional *on-line* de inglês ofertado pelo Programa IsF, sendo instrumento de grande valia para o seu nivelamento linguístico.

A logística de aplicação do TOEFL ITP já se encontra consolidada nas IES participantes do Programa IsF em todo o país. O treinamento de avaliadores e de toda a equipe envolvida nas aplicações diagnósticas nas instituições é oferecido gratuitamente pela MasterTest, empresa responsável pela distribuição do teste nacionalmente. Os aplicadores do teste têm sido escalados pelas universidades dentro do seu corpo técnico e de especialistas, dando-se preferência aos professores pré-serviço de Letras – LI em formação nos NuLi-IsF.

Tanto que, dentre as atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF das IES credenciadas ao Programa IsF, constam o seu credenciamento como aplicador do TOEFL ITP e a participação em sessões de aplicação do teste na sua instituição.

Com seus resultados servindo como parâmetro para o diagnóstico de proficiência linguística no idioma inglês no país, e na compreensão de que é através de um teste validado internacionalmente que será possível demonstrar em qual nível o Brasil se afigura no cenário de proficiência linguística em LI, a ação de aplicação do teste TOEFL ITP no contexto do Programa IsF contribuiu para incentivar a política de aprimoramento linguístico e a institucionalização das atividades de internacionalização do ensino superior.

1.6.1.2 TOEIC Bridge

No início de 2015, a SETEC solicitou à SESu a inclusão do seu público-alvo nas ações de aplicação de exames de proficiência linguística, formação de professores e oferta de cursos *on-line* e presenciais do Programa IsF.

No ano seguinte, a Portaria MEC nº 30/2016 ampliou a abrangência do Programa IsF, que passou a contemplar em seu público-alvo as instituições da RFEPCT, que se encontram, no âmbito do MEC, englobadas na esfera de responsabilidade da SETEC.

Até então, as instituições da RFEPCT eram Centros Aplicadores do TOEFL ITP, mas esse teste não atendia às necessidades dos seus cursos técnicos e tecnológicos. Dessa forma, a quantidade total de testes TOEFL ITP adquirida para avaliação diagnóstica do Programa IsF foi redimensionada, tendo sido negociada com a empresa distribuidora a troca de determinada quantidade de testes TOEFL ITP por TOEIC Bridge, visando atender à demanda da RFEPCT e para melhor atender ao público-alvo de suas instituições.

O TOEIC Bridge, assim como o TOEFL ITP, é de aplicação exclusiva da empresa americana ETS, com representação única da MasterTest no Brasil. Contudo, o TOEFL ITP atende a uma necessidade mais acadêmica, como a participação da comunidade acadêmica em programas de mobilidade internacional e para a entrada em instituições de ensino estrangeiras, enquanto o TOEIC Bridge também se destina a mensurar o nível de LI, mas é mais voltado para o mercado de trabalho.

A partir da ampliação do Programa IsF, iniciou-se um trabalho de articulação junto às instituições da RFEPCT para a criação dos seus NuLi-IsF – os quais já vinham sendo fomentados pelo Programa IsF nas universidades

federais –, em formato condizente com as necessidades e realidades daquelas instituições.

Assim, foram credenciadas para atuar como NuLi-IsF em 2017, por intermédio do Edital nº 100, de 1º de novembro de 2017⁵, ampliando sua participação no Programa IsF. Em 2018 foi lançado novo Edital de Chamada Pública (Edital nº 38, de 11 de maio de 2018⁶), a partir do qual foram credenciadas outras instituições da RFEPCT e Fatec.

A aplicação dos testes TOEIC Bridge pelas instituições da RFEPCT e Fatec credenciadas destina-se a estudantes regularmente matriculados em seus cursos, inclusive de mestrado profissional, aos seus técnicos administrativos e aos professores da educação básica, preferencialmente os de idiomas estrangeiros, vinculados às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com parceria instituída oficialmente com instituição participante do Programa IsF, e outros parceiros do Programa ou das instituições credenciadas para fins de promoção de proficiência linguística e internacionalização (BRASIL, 2018, p. 1-2).

No Programa IsF a avaliação diagnóstica por intermédio da aplicação dos testes TOEIC Bridge destina-se a atender aos seguintes projetos:

- a) Cursos de inglês das instituições integrantes do Sistema S, que objetiva promover o bem-estar social e disponibilizar educação profissional de qualidade por meio de seus programas e ações;
- b) Cursos promovidos pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) em parceria com o MEC, através do Programa Nacional de Acesso em Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 11.513/2011 e desenvolvido pela SETEC visando à qualificação de competências para atender à demanda da indústria regional; e
- c) Cursos técnicos das instituições da RFEPCT, atualizados periodicamente pelo Pronatec/Bolsa Formação, com o intuito de

⁵ Publicado no Diário Oficial da União (DOU) nº 211, de 3 de novembro de 2017, Seção 3, página 70. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/documentos>>.

⁶ Publicado no Diário Oficial da União (DOU) nº 92, de 15 de maio de 2018, Seção 3, página 44. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/documentos>>.

consolidar as políticas públicas que visam aproximar o mundo do trabalho ao universo da educação.

Os resultados obtidos a partir do processo de diagnóstico linguístico, a partir das aplicações de testes de proficiência em LI, como o TOEIC Bridge, servem como norteador de ações aos gestores de educação, principalmente os da SETEC e da rede de instituições de educação profissional, científica e tecnológica, para que possam aprimorar estudos e elaborar políticas públicas voltadas à internacionalização.

A adesão das instituições da RFEPCT e Fatec ao Programa IsF, portanto, é um sinalizador do empenho e do reconhecimento da importância do processo de internacionalização no meio acadêmico. Sua participação como NuLi-IsF promove ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional, científica e tecnológica e da educação superior.

1.6.2 Da oferta do curso *on-line* de LI

Dentre as ações do Programa IsF encontra-se a oferta de curso *on-line* de LI, preparatório inicial para o idioma.

A partir do curso *on-line* o estudante, mesmo aquele com pouco ou nenhum conhecimento da LI, passa a ter contato com o idioma mediante o estudo autoinstrucional de gramática, vocabulário, textos orais, textos escritos, dentre outros, contando com o apoio de tutores.

No âmbito do Programa IsF é disponibilizado o acesso à plataforma de ensino aprendizagem de inglês MEO⁷, um curso *on-line* autoinstrucional que enfatiza o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão oral e gramática. A plataforma inclui um teste de nivelamento (*Placement Test*) que indica e direciona o estudante ao nível mais adequado do curso.

O curso *on-line* é destinado à comunidade acadêmica (discentes, docentes, servidores e técnicos administrativos) das IES credenciadas, aos alunos de graduação e pós-graduação e servidores de instituições parceiras do Programa IsF e a professores da Educação Básica.

⁷ Disponível no endereço eletrônico <http://www.myenglishonline.com.br>.

Ele se divide em cinco níveis de aprendizado: Iniciante (Nível 1), Básico (Nível 2), Pré-intermediário (Nível 3), Intermediário (Nível 4) e Avançado (Nível 5), este último de preparação para os seguintes exames de proficiência em LI: *Cambridge English: Advanced (CAE)*, *Cambridge English: First (FCE)* e TOEFL.

Conforme definido no Edital nº 96, de 10 de outubro de 2017, que dispõe sobre os procedimentos relativos à ocupação de vagas do curso MEO no âmbito do Programa IsF, as IES participantes devem, obrigatoriamente, ofertar tutoria presencial ou a distância (“virtual”) para os participantes dos Níveis 1 e 2 do curso. Já para os demais níveis essa oferta é facultativa, ficando a critério de cada IES (BRASIL, 2017, p. 3).

Dessarte, dada essa obrigatoriedade, inserem-se dentre as atribuições dos professores pré-serviço de LI bolsistas vinculados aos NuLi-IsF: conhecer o material didático do curso MEO, atuar como tutores presencialmente ou a distância para os alunos regularmente inscritos no curso, além de acompanhar a sua participação e evolução no curso.

1.6.3 Da oferta de cursos presenciais de LI

A proposta do Programa IsF é que cada IES credenciada ofereça um conjunto de cursos presenciais em LI que deve incluir diferentes faixas de níveis de proficiência e seguir, prioritariamente, quatro categorias: (i) cultura (geral e acadêmica); (ii) preparatórios para exames e testes de nivelamento e proficiência; (iii) cursos para propósitos específicos (língua para engenharia, medicina, computação, literatura, etc.); e (iv) cursos para propósitos acadêmicos (produção de textos acadêmicos - em diferentes gêneros, apresentação de trabalhos, etc.), de acordo com o Catálogo de Cursos do Programa.

Podem ser ofertados cursos presenciais extensivos e intensivos (em formato de imersão) de LI, destinados preferencialmente aos níveis A2 a C1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), organizados de modo não sequencial, conforme a oferta, o potencial de vagas das IES, a proposta pedagógica de cada NuLi-IsF e suas especificidades locais.

Os cursos, que podem ter duração de 16, 32, 48 e 64 horas, focam no desenvolvimento de habilidades linguísticas para internacionalização – inglês

para fins acadêmicos – e na preparação para os diversos exames de proficiência linguística em inglês.

Os cursos de língua geral não são priorizados pelo Programa IsF. Contudo, como os cursos do Programa são direcionados a alunos com, no mínimo, nível de proficiência A2 do QECR, é necessário preparar a comunidade acadêmica para que possam alcançar este nível. Neste sentido, é possível a oferta de cursos de língua geral nas instituições, porém somente até o nível A2.

As turmas dos cursos presenciais do Programa IsF são ofertadas de acordo com o perfil dos alunos, sob a perspectiva dos níveis do QECR. Eles são alocados de acordo com a classificação obtida no curso MEO do Programa IsF, em testes de proficiência linguística, ou outro instrumento equivalente destinado a nivelamento e designado pelo Núcleo Gestor do Programa para tanto.

As inscrições para os cursos presenciais de LI ofertados pelos NuLi-IsF são efetuadas exclusivamente pela Internet, através do Sistema IsF-Aluno, que também pode ser acessado via aplicativo, e estão aptos a se inscrever alunos de graduação e pós-graduação e técnicos e docentes das IES participantes do Programa.

O corpo docente dos cursos presenciais de LI ofertados pelas IES é composto por professores licenciandos e licenciados da área de Letras – LI, selecionados por edital interno das IES, em particular os pré-serviço que participam da formação proporcionada nos NuLi-IsF pelos Coordenadores Geral e Pedagógico do IsF.

1.6.4 Da formação de professores pré-serviço de Letras – LI

Ao pretender proporcionar uma mudança abrangente no cenário do ensino do ensino de línguas e da formação de professores em Letras – LE no país, o Programa IsF tem se constituído em uma seara ímpar para o reforço e apoio ao processo de internacionalização da educação superior. Neste sentido, ensinam Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016):

O Idiomas sem Fronteiras não é um programa que possa resolver todas as necessidades linguísticas do país, mas com certeza poderá contribuir para empoderar as universidades em seu processo de internacionalização e de preparação linguística de profissionais de todas as áreas, com foco mais atento aos professores de língua estrangeira. (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 307).

Compreendido como um dos mais importantes espaços de formação multinível, o Programa IsF proporciona um percurso formativo em LE tanto aos alunos dos seus cursos de idiomas, sob a tutela de professores pré-serviço ao longo de sua residência docente, e a estes próprios professores, orientados por profissionais mais experientes, os Coordenadores IsF. Tem, dessa forma, se constituído em um *locus* privilegiado de formação de professores pré-serviço de Letras – LE, notadamente a inglesa.

Além das ações de oferta de cursos presenciais e *on-line* de LI e de avaliação diagnóstica através da aplicação de testes de proficiência linguística em inglês, outra ação empreendida no âmbito do Programa IsF voltada para a internacionalização da educação superior, realizada nos NuLi-IsF das IES participantes na modalidade de residência docente, é a formação de professores pré-serviço licenciandos ou licenciados em Letras – LI.

Sendo uma das principais ações do Programa IsF, a formação de professores pré-serviço – licenciandos ou licenciados em Letras – LE – se dá na forma de residência docente em um total de 20 horas semanais durante as quais eles participam de diversas atividades nos NuLi-IsF das IES participantes do Programa, sob a mentoria e supervisão dos Coordenadores Geral e Pedagógico do IsF.

Os professores pré-serviço selecionados para atuar nos NuLi-IsF, nesta residência docente, devem, ainda, cumprir atribuições definidas nos Regulamentos do Programa IsF e no Termo de Compromisso do bolsista.

Na realização dessas atribuições na residência docente, algumas de cunho administrativo e outras pedagógico, objetiva-se formar professores pré-serviço qualificados, competentes, críticos e reflexivos, ao expô-los a situações a partir das quais podem vivenciar a prática docente – como quando ministram aulas dos cursos presenciais e realizam tutoria do curso *on-line* do Programa IsF, por exemplo.

Essa vivência na formação no contexto do Programa IsF pode lhes incentivar a ter mais autonomia em relação à tomada de ações em sala de aula e de decisões quanto a aspectos administrativos dos cursos e da instituição de ensino, assim como relacionados à gestão do próprio NuLi-IsF.

Posto isto, a nosso ver, a realização dessas atribuições/atividades pelos professores pré-serviço nos NuLi-IsF pode contribuir para que desenvolvam competências requeridas para a prática docente em LE.

Razão pela qual consideramos pertinente relacioná-las às competências abordadas nesta pesquisa para, após, investigar a visão destes professores no que se refere ao seu desenvolvimento.

No capítulo 4 apresentamos essa “quarta” ação do Programa IsF, seus aspectos, o perfil dos professores pré-serviço em formação e as atribuições que devem realizar nestes espaços, as quais podem contribuir para o desenvolvimento de competências voltadas para a prática preceptoral em LI.

1.7 Construção teórica e o mapeamento de competências

No cenário do ensino-aprendizagem de LI no Brasil, o mapeamento das competências necessárias à prática docente dos professores pré-serviço e a reflexão sobre o seu desenvolvimento abrem caminho para se avaliar a formação que tem sido proporcionada para a atuação em sala de aula destes profissionais.

A partir do mapeamento de competências, adotando o conjunto proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), e da sua relação com as atribuições dos professores pré-serviço de Letras – LI em formação nos NuLi-IsF, buscamos investigar em que medida eles compreendem que o processo formativo nestes espaços contribui para desenvolvê-las.

Almeida Filho (2006, p. 3) define que a abordagem de ensino, a práxis do professor de línguas, está coligada às competências ou “capacidades específicas de ação”, que geralmente são espontâneas, mas também são constituídas pela “base de conhecimentos (crenças, pressupostos, intuições, conjecturas, convicções etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais”.

Ao tratar sobre abordagem de ensino do professor de línguas, o autor propôs um conjunto de cinco competências necessárias à prática docente. Alvarenga e Franco (2012) bem sintetizou as características destas competências:

Competência linguístico-comunicativa: é a competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso em comunicação, insumo (amostras de linguagem) de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos.

Competência implícita: corresponde às disposições dos professores para ensinar da maneira como ensinam habitualmente. Essa competência tem como base as intuições, crenças e experiências anteriores vivenciadas pelo professor enquanto aluno e professor e se constitui na sua competência mais básica e frequentemente não identificada por ele. (...)

Competência teórica: aquela que o professor busca na literatura da área, nos resultados de pesquisa e que articula, de maneira que o que ele faz – a sua prática pedagógica – vai ficando mais próximo do que ele sabe e que sabe articular. Assim, quanto mais consistente teoricamente e quanto mais respaldada pela prática for a sua formação no Curso de Letras, menos implícito e mais profissional será o seu desempenho e sua prática quando no exercício de sua profissão.

Competência aplicada: é a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (competência teórica) permitindo-lhe explicar com plausibilidade. (...) é a capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para a sua formação, buscando dar sustentação teórica para a sua abordagem de ensinar.

Competência profissional: ancora-se no sentido de responsabilidade que o professor tem de si mesmo, do que representa ser professor, dos seus deveres e responsabilidade social. Caracteriza-se pelo seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. (ALVARENGA; FRANCO, 2012, p. 1-2).

A escolha do referido conjunto de competências para compor as análises nesta pesquisa se deve ao fato de entendermos que é o que melhor se adequa aos fins almejados pelo Programa IsF no que se refere à preparação de professores pré-serviço para a atuação profissional, isto é, para a sua prática docente no idioma anglófono.

Entendemos que o processo de formação de professores em LI é complexo e envolve diversas competências, mas, ao mesmo tempo, acreditamos serem as referidas competências as mais básicas que um professor necessita ter ou mesmo desenvolver para atuar em sala de aula no ensino de LI.

Além disso, corroboramos o entendimento de Souza e Souza (2015, p. 169) que consideram este como sendo “o primeiro modelo que apresenta um esboço das competências que deveriam ser desenvolvidas por profissionais de língua estrangeira ao longo da sua formação”.

A partir desse “esboço de competências”, diversos estudiosos têm se dedicado a estudar e até a ampliar o conjunto de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), o que nos proporcionou uma gama de fundamentos e arcabouço teórico mais vastos, de modo a embasar a pesquisa de forma robusta e proporcionar mais subsídios para a análise dos resultados.

1.8 Objetivos e pergunta de pesquisa

O objetivo precípua desta pesquisa é investigar em que medida os professores pré-serviço de Letras – LI acreditam ser desenvolvidas as competências do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) ao longo da formação nos NuLi-IsF das IES participantes do Programa IsF de todo o país.

O problema de pesquisa que se coloca é o seguinte: **em que medida os professores pré-serviço de Letras – LI consideram que as cinco competências voltadas à prática docente – propostas na obra de Almeida Filho – são desenvolvidas ao longo da sua formação nos NuLi-IsF?**

Para investigá-lo, aplicamos como instrumento de pesquisa um questionário composto de assertivas relacionadas às competências e de itens referentes às atribuições destes professores nos NuLi-IsF, cuja realização consideramos contribuir para o desenvolver de competências, além de duas questões de resposta aberta para indicação de pontos fortes e fracos da referida formação, levando em conta para a análise dos resultados estritamente a opinião dos participantes.

Conforme ensina Tardif (2002), ao investigar aspectos ligados à sua práxis, é imprescindível considerar o ponto de vista dos próprios profissionais, pois eles são:

(...) realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação. (TARDIF, 2002, p. 233).

O questionário foi composto de três seções visando atender aos seguintes objetivos específicos:

I. Baseado no modelo de questionário proposto por Peacock (2009) e na sistemática apresentada em pesquisa de Bergsmann et al. (2015), relacionamos e adaptamos as alternativas daquele modelo a cada uma das cinco competências propostas por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009).

Objetivo específico nº 1: investigar se os participantes concordam (ou não) que a formação proporcionada nos NuLi-IsF contribui para desenvolver tais competências.

II. Com base nas atribuições que devem cumprir no âmbito do Programa IsF, solicitamos aos participantes que indicassem qual o impacto da realização de cada uma no seu aprimoramento profissional – indo da escala de “um grande impacto” a “nenhum impacto” e incluindo a opção “não se aplica” para as que eles não realizam ou nunca realizaram desde seu ingresso no NuLi-IsF.

Objetivo específico nº 2: investigar a opinião dos participantes sobre quais atribuições eles acreditam mais contribuir para o aprimoramento da sua prática docente e investigar, ainda, aquelas que eles não realizam e/ou acreditam não concorrer para tanto. Assim, considerando que a partir da realização dessas atribuições todas as referidas cinco competências são passíveis de serem desenvolvidas, obtivemos a média dos resultados para investigar se, no geral, os professores acreditam que tais atribuições auxiliam nesse desenvolvimento.

III. Ao final, incluímos duas questões de caráter subjetivo, para que os participantes apontassem os pontos fortes e fracos da sua formação no âmbito do Programa IsF.

Objetivo específico nº 3: investigar aspectos gerais da formação proporcionada nos NuLi-IsF, conforme o julgamento dos professores pré-serviço de Letras – LI vinculados aos NuLi-IsF das IES de todo o país, relacionando-os ao desenvolvimento das competências.

Estes últimos questionamentos foram incluídos no instrumento devido à restrição de tempo e logística para a realização de entrevista com todos ou pelo menos a maioria dos professores em formação nos NuLi-IsF, e ao desejo de se ampliar ao máximo a amplitude da pesquisa para, assim, ter uma visão mais global a respeito do escopo da pesquisa.

Seguimos os seguintes passos para analisar as respostas ao questionário e enfim apresentar os resultados da pesquisa: (1) construção teórica sobre o conceito de competência; (2) opção pelo modelo teórico de competências – o da obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009) – e detalhamento dos respectivos conceitos; (3) apresentação das atribuições dos professores pré-serviço de Letras – LE nos NuLi-IsF e da relação de cada uma com o desenvolvimento das cinco competências do modelo teórico; (4) elaboração de instrumento de avaliação conforme o modelo de Peacock (2009) e apoiado na teoria de Bergsmann et al. (2015); (5) aplicação de questionário aos professores

bolsistas vinculados aos NuLi-IsF nacionalmente; e (6) análise dos dados, vinculando as respostas/opiniões dos participantes ao desenvolvimento de competências no cenário do Programa IsF.

Procedimentos e modelos voltados para a avaliação sobre como e se as cinco competências propostas por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009) são desenvolvidas na formação de professores de Letras – LI ainda são assuntos relativamente escassos na literatura especializada.

Corroborando esse entendimento, Peacock (2009, p. 259, tradução nossa)⁸ constata que “a literatura sobre avaliação de programas e educação de professores de LE”, apesar de ser extensa, ainda não traz um detalhamento sobre os procedimentos a serem utilizados e nem traz modelos com instruções específicas para avaliar esses programas.

Em muitas áreas, inclusive a de ensino de línguas, é evidente a necessidade de se realizar esse tipo de avaliação, especialmente no que concerne ao desenvolvimento de competências. Por este motivo, é necessário desenvolver instrumentos avaliativos aptos a medir acuradamente as competências voltadas para a práxis em LI, assim como sobre o seu desenvolvimento nos programas de formação de professores, com base em modelos teóricos fundados.

Assim, partindo do modelo teórico de estrutura de competências consideradas necessárias para a prática docente, proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), e da aplicação de questionário adaptado e fundamentado conforme o modelo de Peacock (2009) e estudos de teoria de Bergsmann et al. (2015), pretendemos evidenciar a visão dos professores pré-serviço de Letras – LI a respeito do desenvolvimento destas competências ao longo do processo formativo ocorrido nos NuLi-IsF. Para, por fim, buscar uma maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento de competências conforme o entendimento destes professores.

⁸ *While the literature on programme evaluation and foreign-language-teacher (FLT) education is extensive, the literature seems to contain very few if any descriptions of a procedure for the overall evaluation of FLT education programmes. (PEACOCK, 2009, p. 259)*

1.9 Organização da pesquisa

Na introdução apresentamos a motivação para a pesquisa, o pano de fundo e discorremos a respeito do processo de internacionalização da educação superior e como o Programa IsF se insere no mesmo, contextualizando-o historicamente desde a sua criação e ampliação, bem como apresentando os seus objetivos, estrutura e ações.

Ainda na introdução, discorremos brevemente sobre a ação de formação de professores no Programa IsF, a qual retomamos no capítulo 4, e sobre a construção teórica e o mapeamento de competências.

Apresentamos também os objetivos e pergunta de pesquisa, e a organização do presente trabalho como delineamos a seguir.

No capítulo 2, que versa sobre a metodologia da pesquisa, apresentamos a sua natureza, cenário, perfil dos participantes e considerações sobre o instrumento de pesquisa e procedimentos envolvidos na sua elaboração, e os referentes à análise dos dados e resultados.

No capítulo 3, para uma melhor compreensão sobre o tema “competência”, trazemos à baila no referencial teórico as considerações e reflexões presentes nas obras e pesquisas de linguísticas aplicadas – e demais estudiosos das áreas de Linguística Aplicada (LA), Letras e Educação –, além de, notoriamente, os estudos de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

Assim, discorremos no terceiro capítulo sobre a evolução do conceito de competência, perpassando pelo de competência comunicativa e de desempenho, até chegar ao conjunto daquelas cinco que acreditamos dever ser minimamente desenvolvidas na formação de professores de idiomas estrangeiros, especialmente o inglês.

Passamos no capítulo 4 a tratar especificamente sobre a dinâmica de uma das principais ações do Programa: a formação de professores de Letras – LE nos NuLi-IsF.

Incluímos análise sobre as atribuições e atividades realizadas ao longo desse processo formativo, agora especificamente pelos professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF das IES participantes do Programa IsF, visando investigar até que ponto a realização dessas tarefas pode contribuir para o

desenvolvimento das competências (e quais delas e em que medida) propostas na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

Por fim, no capítulo 5, procedemos à apresentação dos dados e à análise dos resultados, para então concluir o presente trabalho no capítulo 6 com as considerações finais e indicar as referências utilizadas, apêndices e anexos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...). Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(FREIRE, 2015, p. 16).

À luz da reflexão de Freire (2015), temos que a pesquisa pressupõe que se tenham definidos, pelo menos, seu escopo, procedimentos e que seu objeto seja bem delimitado, para então se colocar em prática a investigação, visando contribuir para o “desenvolvimento do conhecimento em uma área ou problemática específica” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Neste intuito, descrevemos neste capítulo a metodologia adotada na presente pesquisa, desde a sua natureza e cenário, perfil dos participantes, modelos que fundamentam o processo avaliativo, até o instrumento de coleta e procedimentos utilizados para examinar os dados, de modo a dar sustentação à análise e discussão dos resultados no capítulo subsequente.

2.1 Natureza da pesquisa

A partir da presente pesquisa, que se insere no âmbito da LA, objetivamos investigar a opinião dos seus participantes, os professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas vinculados aos NuLi-IsF de IES credenciadas ao Programa IsF, sobre um aspecto particular que deve estar presente no processo formativo promovido neste ambiente: o desenvolvimento das cinco competências voltadas à prática docente no ensino de inglês do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

2.1.1 Pesquisa quantitativa, qualitativa e interpretativista

O presente estudo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa de base qualitativa de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994, p. 332), envolvendo também elementos quantitativos.

Abreu-e-Lima (2006, p. 28) explica que a pesquisa qualitativa se relaciona diretamente “às experiências vividas, sentidas”, ao significado que os seus participantes atribuem a determinado contexto ou a situações particulares, o qual ratifica os resultados quantitativos encontrados.

A opção pela pesquisa qualitativa com viés interpretativista reflete, conforme explica Leffa (2006, p. 3), “a tendência da Linguística Aplicada no Brasil”, na qual “há uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa”.

Ou ainda, conforme ensina Chizzoti (2006, p. 28), trata-se de investigar a “compreensão que [os professores pré-serviço] constroem no contato com a realidade”, na residência docente no Programa IsF, “nas diferentes interações” com Coordenadores e seus pares nos NuLi-IsF, objetivando “encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele”.

Deste modo, elegemos a pesquisa qualitativo-interpretativista, que visa “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Isto é, interpretar como os participantes veem o desenvolvimento das competências em seu processo formativo nos NuLi-IsF para o exercício da docência em LI.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa se reverteu deste caráter qualitativo, se baseando essencialmente na opinião dos participantes – os professores pré-serviço do Programa IsF –, também foram adotados métodos quantitativos na análise dos dados do questionário, do índice de respostas, visando corroborar aquilo que a maioria opinou a respeito da formação que recebem nos NuLi-IsF.

O viés quantitativo da pesquisa encontra-se presente quando da apresentação de dados acerca do percentual de participação na pesquisa e informações relativas ao perfil dos participantes como: sexo, faixa etária, localidade (região) e tipo de IES às quais se vinculam, média de participantes

por instituição, curso ou formação, tempo de vinculação ao NuLi-IsF e tipo de formação que recebem – presencial ou *on-line*.

Também foram considerados dados quantitativos relativos ao cálculo do coeficiente Alpha de Cronbach, utilizado para medir a consistência interna (*reliability*) da primeira seção do questionário (questões 10 e 11), quando da análise dos percentuais obtidos na tabela de frequência do Apêndice C, no cálculo da média e percentual de respostas às afirmações da segunda seção do instrumento (questão 12) a respeito da realização das atribuições nos NuLi-IsF. Bem como no levantamento das médias e percentuais relativos às palavras-chaves que foram recorrentes nas respostas às questões abertas da terceira seção.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, quantitativa e interpretativista.

2.1.2 Estudo de caso

A metodologia adotada foi a de estudo de caso, pois visamos reunir elementos relevantes sobre o objeto da pesquisa, de maneira a ampliar o conhecimento sobre ele conforme a opinião dos participantes, e, assim, reunir subsídios para investigá-lo (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

De acordo com Leffa (2006), no estudo de caso são feitas análises que envolvem “múltiplas perspectivas”, retificando a inclinação a se levar em consideração na análise apenas um ponto de vista (“da elite”), excluindo a opinião dos participantes (“de quem não tem voz e nem poder”). Ao proceder dessa forma:

Dá-se a voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos. Registra-se o que cada um tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes. (LEFFA, 2006, p. 15).

Segundo Bonoma (1985, p. 207)⁹, o estudo de caso é especialmente útil quando o objeto da pesquisa “é amplo e complexo, (...) e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre”, e nem interpretado separadamente do ambiente no qual acontece.

⁹ (...) *when a phenomenon is broad and complex, (...) and when a phenomenon cannot be studied outside the context in which it naturally occurs.* (BONOMA, 1985, p. 207)

Koeppen et al. (2008, p. 64) entendem que este tipo de análise lida “com as relações entre performances em diferentes contextos e [busca] identificar dimensões subjacentes comuns”. Para que então seja possível elucidar “o desempenho [do participante] em domínios específicos, em termos de habilidades básicas subjacentes”, o que pode “fornecer uma base para resultados de medição mais diferenciados de avaliações centradas no indivíduo”¹⁰.

Para os autores (2008, p. 65), como as competências são “construtos de contexto específico”, a sua avaliação deve ser voltada para aferir o “domínio de situações específicas e relevantes”. Estudar o desenvolvimento de competências significa, portanto, investigar o desempenho dos indivíduos em determinado cenário, as habilidades requeridas para realizar determinadas tarefas – em particular no âmbito do ensino de LI.

Assim, definido inicialmente o modelo teórico a ser utilizado nesta pesquisa – o conjunto de competências definido por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009) –, levamos em conta o contexto no qual os sujeitos da pesquisa atuam – os NuLi-IsF – e o desenvolvimento desse conjunto na sua própria visão, elementos que se inter-relacionam e interagem mutuamente.

A partir daí, tendo em vista o universo maior de professores pré-serviço de Letras – LI em formação no Programa IsF, o qual envolve tanto bolsistas Capes quanto bolsistas institucionais (aos quais são concedidas bolsas financiadas pelas próprias IES), fizemos o recorte e restringimos o estudo aos bolsistas Capes vinculados ao Programa IsF das universidades credenciadas de todo o país. Portanto, a pesquisa focou apenas nestes professores que aceitaram participar da mesma.

Posto isto, o estudo de caso foi o método escolhido para a pesquisa, tanto devido à impossibilidade de se dissociar a visão dos participantes do próprio ambiente no qual a sua formação ocorre, quanto a não ter sido feita uma avaliação global da opinião de todos os professores pré-serviço do Programa

¹⁰ *Models of competence structures deal with the relations between performances in different contexts and seek to identify common underlying dimensions. These models are specially interesting for explaining performance in specific domains in terms of underlying basic abilities, and can provide a basis for more differentiated measurement results of individual-centered assessments.* (KOEPPEN et al., 2008, p. 64)

IsF, mas somente dos bolsistas Capes, como explicamos e retomamos nas seções subsequentes.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada junto aos professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas vinculados às IES públicas participantes do Programa IsF e credenciadas para atuarem como NuLi-IsF¹¹.

Os NuLi-IsF são os espaços onde ocorre a formação de professores pré-serviço de Letras – LI, na modalidade de residência docente, ministrada pelos Coordenadores Geral e Pedagógico vinculados ao Programa IsF.

Por seu turno, os professores pré-serviço são selecionados via processo seletivo simplificado conduzido internamente nas IES credenciadas, as quais autonomamente definem a periodicidade da realização deste processo. Os editais de processo seletivo devem prever os pré-requisitos definidos nos Regulamentos e normativos do Programa IsF.

No preenchimento das vagas é dada prioridade aos alunos de graduação de Letras – LI da própria instituição e, após, os de outras instituições.

Em seguida na ordem de prioridade, os estudantes de programa de pós-graduação da IES licenciados em LI ou somente profissionais licenciados nesta língua, desde que não tenham vínculo empregatício. Também podem ser selecionados alunos de pós-graduação de outras instituições, desde que se comprometam a se dedicar ao cumprimento da carga horária presencial no NuLi-IsF.

Quanto aos pré-requisitos para participação e aprovação nos processos seletivos do Programa IsF e, conseqüentemente, participação na residência docente, os professores pré-serviço devem apresentar comprovação válida de proficiência em LI de nível C1 ou C2, conforme o QECR (BRASIL, 2017, p. 8).

Excepcionalmente, em havendo candidatos com nível C1 ou C2 em número inferior ao total de vagas, podem ser aceitos aqueles com nível alto B2 de proficiência em LI. Entretanto, devem comprovar que houve aumento para nível C1 em inglês em até um ano após o início de suas atividades no NuLi-IsF,

¹¹ A relação das IES participantes do Programa IsF está disponível no endereço eletrônico: <http://isf.mec.gov.br/parceiros/instituicoes-parceiras>.

sob pena de serem desligados do Programa IsF (BRASIL, 2017, p. 35). Além disso, enquanto não atestarem este aumento, permitir-se-á a eles ministrar somente cursos do Programa que sejam de níveis inferiores a B2.

Cumpridos os pré-requisitos elencados nos editais respectivos, os candidatos selecionados passam a estar aptos a ingressar no Programa IsF como bolsistas. Para tanto, devem assinar o Termo de Compromisso do bolsista Capes¹², se comprometendo a cumprir carga horária total de vinte horas semanais para garantir a sua participação no Programa IsF e na citada formação pedagógica no âmbito do NuLi-IsF.

Durante essas horas eles participam da formação pedagógica promovida presencialmente pelos Coordenadores ou a distância pelo Núcleo Gestor do Programa IsF e, no decorrer dela, ministram cursos de LI do Programa, realizam tutoria e atendimento a alunos matriculados, além de cumprirem as demais atribuições, elencadas no capítulo 4 e componentes da residência docente no NuLi-IsF.

É neste cenário de formação dos professores pré-serviço de Letras – LI, na qualidade de residência docente, que as competências voltadas para a prática docente no ensino deste idioma podem ser aprimoradas e/ou reforçadas. Especialmente quando da realização das atribuições/atividades nela envolvidas.

2.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa se restringiu à investigação do seu objeto na visão de professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas Capes, com vínculo atual aos NuLi-IsF das universidades federais, estaduais e municipal credenciadas ao Programa IsF.

Foram considerados apenas os professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas Capes, visto serem os que devem cumprir, obrigatoriamente, a carga horária de vinte horas semanais ao longo da formação nos NuLi-IsF na modalidade de residência docente, para se habilitarem a receber bolsa concedida via Capes e, assim, garantir sua permanência e vinculação ao Programa IsF na condição de professor bolsista.

¹² Disponível no ambiente virtual administrativo do Programa IsF no endereço eletrônico: <http://programaisf.pro.br/mod/folder/view.php?id=380>.

Nesse período de tempo, semanalmente, eles devem cumprir as atribuições e realizar as atividades voltadas à sua formação para o exercício da docência em LI elencadas no capítulo 4, consoante os termos dos editais de (re) credenciamento de IES e do Termo de Compromisso do bolsista.

Já a carga horária semanal a ser cumprida por professores pré-serviço que sejam bolsistas institucionais, na residência docente no Programa IsF, deve ser proporcional ao tipo e valor de bolsa institucional (BRASIL, 2017, p. 10). Estes critérios são definidos pelas IES e podem seguir as regras locais¹³.

Deste modo, ainda que os professores pré-serviço bolsistas institucionais tenham que atender aos mesmos pré-requisitos dos bolsistas Capes quando da seleção para atuarem no Programa IsF, pode ser que não cumpram carga horária idêntica, ou seja, de vinte horas semanais.

Por não haver essa garantia de similaridade quanto à carga horária total dedicada à formação e realização das atribuições/atividades no NuLi-IsF, o que poderia impactar nos resultados, pois o tempo dedicado pode ser diretamente proporcional ao desenvolvimento de uma ou mais competências, optamos por não incluir na amplitude da pesquisa os professores pré-serviço que sejam bolsistas institucionais.

Também não foram considerados os professores pré-serviço de Letras, mas de outros idiomas fora o inglês, por não serem contemplados com bolsas dessa fundação no âmbito do Programa IsF.

Da mesma forma, tendo em vista que, conforme definido nos documentos oficiais do Programa IsF e acordado entre SESu e Capes, somente pode haver concessão de bolsas financiadas por esta fundação a profissionais vinculados aos NuLi-IsF de universidades federais, estaduais e municipais credenciadas, na pesquisa não foram considerados os professores pré-serviço das instituições da RFEPCT e Fatec.

Assim, por serem obrigados a cumprir referida carga horária, durante a qual realizam atribuições e demais atividades de caráter formativo em LI no NuLi-IsF, e visando garantir a fidedignidade dos resultados, que estão

¹³ No caso das bolsas institucionais, podem ser seguidas as regras locais de cada IES ou adotar como parâmetro norteador de cálculo a tabela com valores de referência sugeridos para cálculo de pagamento de bolsas institucionais, que segue os valores das bolsas pagas via Capes, em consonância com as atribuições dos professores IsF. Tal tabela consta dos editais de (re) credenciamento de universidades públicas como NuLi-IsF.

intrinsecamente relacionados a esse cumprimento, restringimos o alcance da pesquisa e, conseqüentemente, a aplicação do seu instrumento, unicamente aos professores pré-serviço que sejam bolsistas Capes dos NuLi-IsF das universidades públicas credenciadas ao Programa IsF e que aceitaram participar da pesquisa.

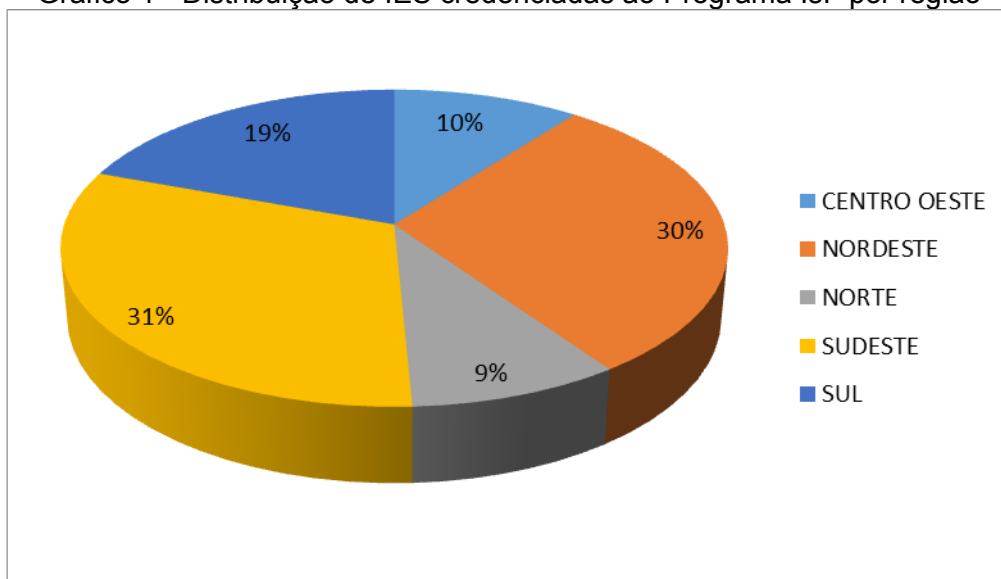
Do universo de 299¹⁴ professores pré-serviço bolsistas Capes vinculados ao Programa IsF até 1º de abril de 2019, 284 (95%) aceitaram participar da pesquisa, tendo firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e respondido o instrumento de pesquisa (Apêndice B).

Dentre os participantes, a maioria é do sexo feminino (58%), enquanto 40% são do sexo masculino e 2% dos participantes preferiram não indicar com qual gênero se identificam. A faixa etária dos respondentes que prevaleceu foi a de menos de 25 anos (60%), seguida das faixas de 26 a 30 anos (25%), de 31 a 35 anos (9%) e de 36 a 40 anos (2%), sendo as faixas etárias de 41 a 45 anos e a de acima de 46 anos as que tiveram os menores percentuais (1% cada). Enquanto 1% do total de participantes preferiu não indicar sua idade.

O Sudeste é a região que possui o maior número de IES credenciadas ao Programa IsF (31%) e, portanto, também o de professores pré-serviço bolsistas (39%), seguida da região Nordeste, com 30% do total de instituições participantes e 31% de professores. Em seguida vêm as regiões Sul, Centro Oeste e Norte, com 19%, 10% e 9% do total de IES credenciadas, e 18%, 7% e 5% do total de professores bolsistas, respectivamente, conforme o gráfico 1 a seguir:

¹⁴ Número total de professores bolsistas vinculados aos NuLi-IsF de todas as universidades públicas – federais, estaduais e municipais – credenciadas ao Programa IsF, apurado em 1º de abril de 2019, conforme informação fornecida pela Presidência do Programa IsF. Trata-se de dado não sensível, por não se tratar de dados pessoais dos professores, mas apenas do número total deles.

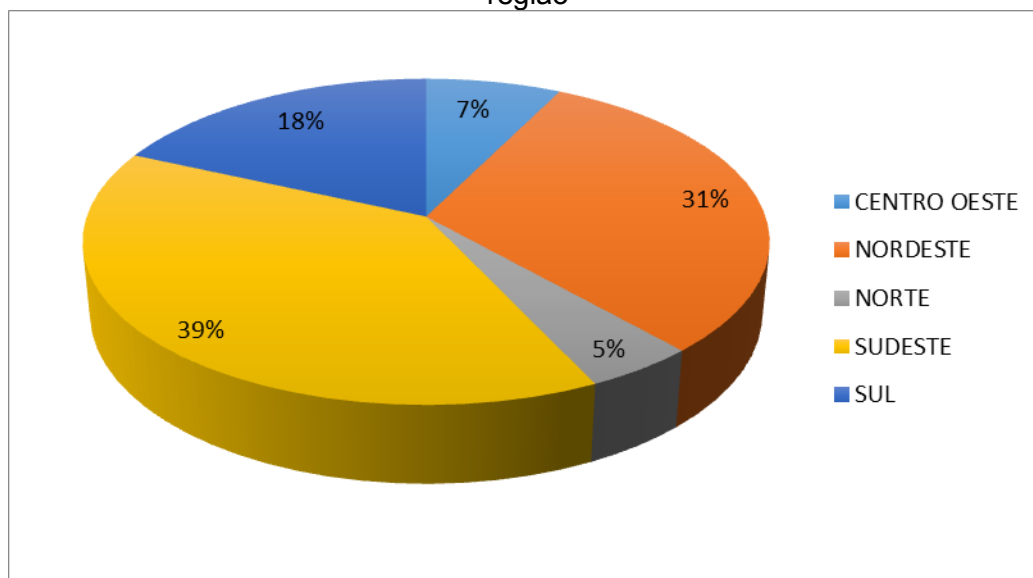
Gráfico 1 - Distribuição de IES credenciadas ao Programa IsF por região



Fonte: Elaborado pelos autores.

Constatamos que há uma média de quatro professores pré-serviço bolsistas por NuLi-IsF, sendo equilibrada a distribuição de IES credenciadas por região do país em relação à de bolsistas por cada região, conforme observado nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 2 - Distribuição de professores pré-serviço bolsistas do Programa IsF por região



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os alunos matriculados no curso de Licenciatura em Letras – LI vinculados à própria universidade correspondem ao maior percentual, de 66%, e os deste mesmo curso vinculados a outras IES ao de 6%. Outros 6% são alunos de pós-graduação licenciados em LI e vinculados à própria universidade

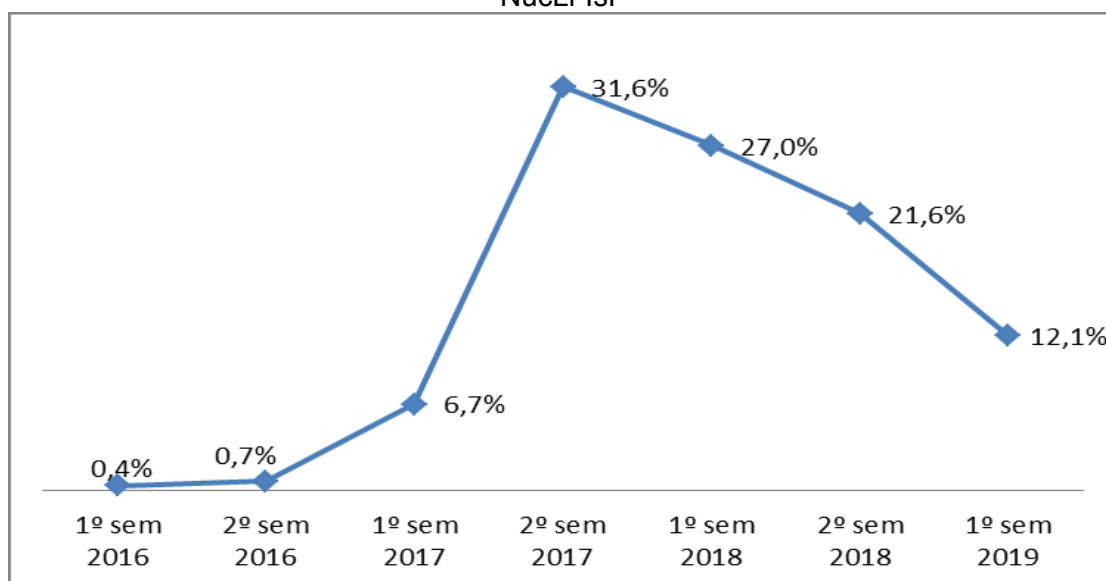
e 4% são vinculados a outra IES. Enquanto os profissionais licenciados em LI correspondem a 15% do total de participantes.

Já os 4% restantes dizem respeito a participantes que indicaram ser bolsistas Capes e, selecionando a opção “Outros” do questionário, estarem matriculados em cursos de Licenciatura em Letras, porém sem especificar o vínculo com qual instituição e nem o idioma do curso. Como, por enquanto, no âmbito do Programa IsF só há concessão de bolsas via Capes a professores pré-serviço de Letras – LI ou a licenciados neste idioma, consideramos que este percentual diz respeito a participantes deste curso e computamos suas respostas na análise dos dados.

Quanto ao tipo de IES, 81% do total corresponde aos participantes provenientes de NuLi-IsF de universidades federais e 19% de estaduais. Não registramos as respostas de professores da única universidade municipal credenciada ao Programa IsF, por terem indicado não serem bolsistas Capes.

A linha temporal a seguir (gráfico 3) indica o percentual de participantes da pesquisa, considerada a data de início de suas atividades no NuLi-IsF e, assim, o seu tempo de permanência, visto estarem todos ativos e vinculados ao Programa IsF até, pelo menos, a data que aceitaram participar da pesquisa e responderam o questionário:

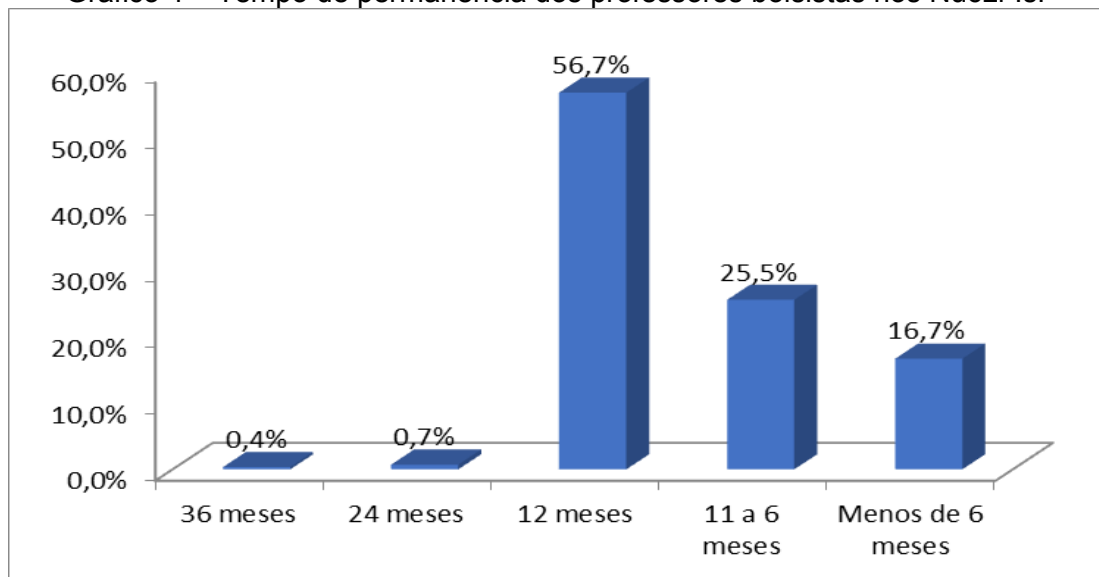
Gráfico 3 – Período de início das atividades dos professores bolsistas vinculados aos NuLi-IsF



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme os resultados do gráfico 4, mais da metade dos participantes da pesquisa (56,7%) já se encontra em atividade no NuLi-IsF há no mínimo um ano.

Gráfico 4 – Tempo de permanência dos professores bolsistas nos NuLi-IsF



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao modo de realização da formação que eles recebem no contexto do Programa IsF, 14% do total dos respondentes participam da que é realizada *on-line* e 86% da que é presencialmente, no próprio NuLi-IsF.

2.4 Instrumento da pesquisa

2.4.1 Breve contextualização sobre avaliação de programas de formação de professores de Letras – LI

Nas searas da Educação, Linguística e LA há vasta pesquisa sobre avaliação em idiomas estrangeiros, porém ainda há poucos modelos disponíveis que sejam específicos para avaliar cursos de formação de professores pré-serviço de Letras – LI (Peacock, 2009; Coskun e Daloglu, 2010), e, subsequentemente, o desenvolvimento de competências necessárias à prática docente.

Bergsmann et al. (2015, p. 1) explicam que os instrumentos de avaliação de competências disponíveis geralmente focam em somente uma ou outra competência ou habilidade dos avaliados, ou em aspectos singulares do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o currículo ou as

ementas de determinados cursos. Mencionam, ainda, que estes instrumentos geralmente não levam em conta as necessidades das partes envolvidas ou dos participantes.

A este respeito, Braun e Leidner (2009, p. 298, tradução nossa) julgam que a avaliação que leva em consideração a visão dos participantes, apesar de não permitir “inferências relacionadas a critérios rígidos, como no caso de testes objetivos e padronizados”, é substancialmente válida para investigar as suas “competências-chave”. Segundo os autores, as competências “não podem ser medidas por testes objetivos padronizados, como aqueles desenvolvidos para comparar as habilidades de alunos nas principais disciplinas”¹⁵, sendo recomendada para tanto a autoavaliação, ou aquela que considera a visão dos indivíduos.

Muito se estuda e publica sobre as competências que o docente de LI deve possuir para atuar em sala de aula, já tendo sido propostos variados modelos teóricos de competências, como os vistos no capítulo 2, adaptados a cada contexto específico que se pretende avaliar. O que é especialmente importante, pois, conforme Koeppen et al. (2008, p. 62-64, tradução nossa), a avaliação de competências deve idealmente estar baseada em modelos “sólidos e empiricamente” comprovados, que servirão de base para a construção de instrumentos de avaliação bem fundamentados.

Capron, Cunningham e Key (2016, p. 132, tradução nossa) corroboram este entendimento, ao entender que uma das formas de validação do instrumento de pesquisa é “assegurar que competências claramente definidas estejam ligadas às avaliações”¹⁶.

Conforme Koeppen e outros (2008, p. 62), além de modelos teóricos consolidados, na avaliação de competências é necessário adotar instrumentos de medição previamente testados.

¹⁵ *Certainly, there are deficits in using self-reports, as, because of their potential biases, they do not allow any inferences related to hard criteria the way standardized, objective tests do (OECD, 1999). However, past research has shown some substantial value for the use of student ratings. Particularly in the case of the assessment of key competences, which are often neglected and cannot be measured by standardized writing tests such as the ones developed to compare school children's skills of main subjects (OECD, 1999).* (BRAUN; LEIDNER, 2009, p. 298).

¹⁶ *Some ways of validating the instrument include ensuring that clearly defined competencies are linked to the assessments and linking assessments to external measures like career-relevant learning outcomes.* (CAPRON, CUNNINGHAM; KEY, 2016, p. 132).

Segundo Capron, Cunningham e Key (2016, p. 132), os instrumentos avaliativos devem ser elaborados por *experts* na área e proficientes no assunto objeto da avaliação, para que reste assegurada a validade do seu conteúdo.

Neste sentido, em continuidade, apresentamos os modelos de avaliação de programas de formação de professores de LI que contribuíram para fundamentar a elaboração do instrumento-objeto da pesquisa visando à avaliação no seu contexto.

2.4.2 Do modelo teórico ao instrumento de pesquisa: o modelo de Bergsmann e outros (2015)

Bergsmann e outros (2015, p. 4, tradução nossa) propuseram um modelo conceitual de avaliação da docência no ensino superior baseada em competências, composto de procedimentos a serem efetivados em três estágios: avaliação do modelo teórico de competências, da abordagem de ensino e das competências do professor aprendiz, e avaliação detalhada de aspectos concretos dessa abordagem (ou processo)¹⁷.

O modelo pretende investigar, (1) no primeiro estágio avaliativo, as competências que os professores idealmente devem ter; (2) no segundo, se o processo formativo proporciona o desenvolvimento destas (2a) e se os professores realmente adquirem aquelas identificadas inicialmente (2b); e, (3) no terceiro, identificar lacunas entre os níveis ideais e reais de competência dos indivíduos e como melhorar este processo formativo (BERGSMANN et al., 2015, p. 4).

Os autores indicam que a avaliação pode se resumir no segundo estágio se a intenção for examinar o *status*, a situação do processo formativo e do desenvolvimento das competências dos professores avaliados (BERGSMANN et al., 2015, p. 4) em determinado momento.

Assim, neste estágio (2), recomendam a elaboração e aplicação de questionário *on-line* aos professores, com questões que correspondam aos

¹⁷ *The evaluation should be carried out systematically in three stages. The three stages are: (1) Evaluation of the theoretical competence model; (2) evaluation of the teaching process and of the real student competencies through a screening; (3) detailed evaluation of concrete aspects of the teaching process.* (BERGSMANN et al., 2018, p. 4).

níveis ideais de competência identificados na primeira fase e de acordo com o modelo teórico que for adotado (BERGSMANN et al., 2015, p. 5).

As perguntas são feitas de modo a se avaliar sobre o nível de competência que os participantes julgam possuir e que atingiram na sua passagem pelo programa de formação. Segundo os autores, pela comparação entre as respostas ao questionário com o modelo teórico, podem ser identificados os hiatos entre os reais níveis de competência e aqueles almejados/ideais (BERGSMANN et al., 2015, p. 5).

No último estágio (3) do modelo de Bergsmann e outros (2015, p. 5), avalia-se o motivo pelo qual esses hiatos ou lacunas estão presentes no processo de formação. Para isso, é necessário ir mais a fundo e observar os currículos e ementas dos cursos, materiais didáticos, métodos e abordagens de ensino e outros fatores do processo de ensino-aprendizagem, para investigar se ele envolve a realização de tarefas que sejam ligadas ao desenvolvimento das competências do modelo teórico considerado.

Em síntese, esse método envolve primeiramente a pesquisa sobre o modelo teórico de competências, aplicação de questionário aos indivíduos em formação e, ao final, a seleção de professores (discentes e docentes) do programa formativo e representantes do grupo de interesse para a pesquisa para participarem de entrevista (s) com grupo focal, coleta de dados e informação às partes interessadas.

Procedemos de forma semelhante nesta pesquisa, ao identificar o modelo teórico, qual seja, o proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009), das competências voltadas para a prática docente que consideramos poder ser desenvolvidas na formação no âmbito do Programa IsF. Assim como ao aplicar questionário *on-line* aos professores pré-serviço de Letras – LI com perguntas relacionadas às cinco competências deste modelo, realizando posterior análise.

Uma das diferenças desta pesquisa em relação ao modelo proposto por Bergsmann et al. (2015) é que não chegamos ao terceiro estágio, a fase de entrevista com grupo focal, devido à restrição de tempo e de acesso a todos os participantes. Julgamos, entretanto, esta fase importante para uma eventual ampliação da pesquisa que envolva a aplicação de questionário também aos Coordenadores Geral e Pedagógico dos NuLi-IsF, visando comparar sua visão

com a dos professores pré-serviço sobre o processo formativo no cenário do Programa IsF.

Difere do modelo de Bergsmann et al. (2015), ainda, porque, apesar de os autores definirem as linhas gerais quanto aos procedimentos a serem adotados na avaliação baseada em competências, não chegaram a incluir as perguntas no questionário *on-line*. Ou seja, os autores não desenvolveram questionamentos específicos para incluir em um instrumento destinado a avaliar em particular o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente em LI, na visão dos próprios sujeitos em formação, como Peacock (2009) fez no modelo que propôs e no qual nos baseamos para esta pesquisa.

A partir do estudo documental e bibliográfico, identificamos que o modelo de instrumento proposto por Peacock (2009) é o que melhor se adequa aos fins que buscamos, conforme detalhamos na seção a seguir. Portanto, o instrumento da presente pesquisa se consubstanciou no questionário *on-line*, que elaboramos com base no modelo do autor, visando investigar o seu objeto junto aos professores pré-serviço de Letras – LI do Programa IsF.

2.4.3 Do instrumento de pesquisa à avaliação: o modelo de Peacock (2009)

Motivado pela necessidade de avaliar a efetividade de um programa de formação de professores de LI, e partindo da revisão da literatura concernente ao tema e das recomendações de seus autores, Peacock (2009) propôs um procedimento para avaliar este tipo de programa e tentar clarificar os aspectos constitutivos dessa formação. Visando, assim, dar um “passo rumo à profissionalização do campo do ensino de LI”¹⁸ (PEACOCK, 2009, p. 262, tradução nossa) e contribuir para a teoria da área.

A partir de quinze questões inicialmente propostas para avaliar a efetividade do programa de formação de uma universidade de Hong Kong, o autor objetivou investigar, junto a professores pré-serviço (*trainee teachers*) estudantes de graduação de Letras – LI, docentes (*programme teachers*), coordenadores de cursos e egressos do programa (*programme alumni*) (PEACOCK, 2009, p. 263, tradução nossa), se ele preparava adequadamente

¹⁸ *This would be a step towards professionalization of the field of English-language teaching and make a useful contribution to theory.* (PEACOCK, 2009, p. 262).

para o exercício da docência. As quinze questões sobre o programa (Anexo A) são as seguintes:

O programa:

- 1) ... tem uma filosofia claramente estabelecida?
- 2) ... reflete a filosofia do programa?
- 3) ... promove a flexibilidade dos formandos na utilização de diferentes abordagens de ensino para diferentes situações?
- 4) ... promove a capacidade de usar e adaptar materiais de ensino de línguas estrangeiras?
- 5) ... equilibra o conhecimento recebido versus o conhecimento experimental?
- 6) ... incorpora e estimula a reflexão dos formandos sobre as experiências e valores que eles têm quando entram no programa? Em particular, encoraja a reflexão dos formandos sobre o seu "aprendizado de observação"?
- 7) ... promove a habilidade de reflexão e autoavaliação como professor?
- 8) ... promove a prática reflexiva futura?
- 9) ... promove a "natureza de desenvolvimento a longo prazo da aprendizagem para ensinar" – promove o crescimento e o desenvolvimento dos professores após a qualificação?
- 10) ... tem boa articulação entre os cursos, evitando sobreposições?
- 11) O programa é atualizado?
- 12) ... equilibra a aprendizagem centrada no professor – e aluno?
- 13) ... prepara os professores de LI para atuarem no contexto sociocultural em que trabalharão?
- 14) os estudantes acreditam que o programa atende às suas necessidades, é relevante para suas necessidades e os prepara adequadamente para o ensino em sala de aula?
- 15) ... incorpora e equilibra a competência linguística, pedagógica e gerencial a um grau apropriado? (PEACOCK, 2009, p. 262-263).

Ele adotou a definição de Robinson (2003, p. 199) de avaliação de programa, que a entende como sendo a interpretação dos dados coletados e resultados obtidos a partir da adoção de procedimentos metodológicos robustos, para se obter informações a respeito “das percepções do valor de um programa, mensurando até que ponto ele atinge os objetivos a que se propõe, proporcionando *feedback* para que os responsáveis pelo curso possam implementar as melhorias necessárias”¹⁹ (PEACOCK, 2009, p. 261, tradução nossa).

¹⁹ (...) *providing information on 'perceptions of a programme's value', measuring how far they meet their objectives, and giving feedback to course providers on necessary improvements.* (PEACOCK, 2009, p. 261).

Peacock (2009) realizou entrevistas com os docentes e discentes (professores pré-serviço, no caso) para saber sua opinião sobre as “forças e fraquezas” do programa de formação, coletou as opiniões destes estudantes a partir da análise de redações e avaliou os materiais didáticos dos cursos em termos do seu equilíbrio entre competência linguística e proficiência em segunda língua (*linguistic competence/L2 proficiency*), competência pedagógica (*pedagogic competence*) e competência gerencial (*managerial competence*).

Enquanto para o autor a competência linguística se restringe à proficiência linguística, a competência pedagógica se refere:

(...) tanto ao ensino da teoria quanto da prática. Teoria envolve habilidades de ensino aliadas ao conhecimento essencial da linguagem e da aquisição de linguagem. Prática significa ensinar, planejar para o ensino, e refletir sobre isso em seguida. (PEACOCK, 2009, p. 265, tradução nossa)²⁰.

Realizando um comparativo com as competências propostas por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) aqui estudadas, podemos dizer que a competência pedagógica de Peacock (2009) se refere às competências teórica, aplicada e linguístico-comunicativa, no seu componente “teórico” (*theory*), e essencialmente a profissional, no componente “prática” (*practice*), podendo-se incluir também aí a aplicada.

Inferimos que a competência linguística, conforme entendida pelo autor, está relacionada à linguístico-comunicativa, porém apenas à sua “parte linguística”, isto é, relativa à proficiência em uma segunda língua.

Peacock (2009, p. 263) pretendeu avaliar o equilíbrio dessas três competências – linguística, pedagógica e gerencial – no item 15 do questionário inicialmente formulado, ao perguntar se o programa de formação incorpora as três de forma balanceada²¹. Da mesma forma, quis avaliar tal equilíbrio no item 19 do questionário seguinte que aplicou (Anexo A), ao perguntar se o programa

²⁰ ‘Pedagogic competence’ refers to both teaching theory, and to teaching practices. Theory involves teaching skills plus the essential knowledge of language and language acquisition. Practices means teaching, planning for teaching, and reflecting on it afterwards. (Id., 2009, p. 265).

²¹ 15) ... incorporate and balance linguistic, pedagogic, and managerial competence to an appropriate degree? Linguistic competence here means L2 proficiency. Pedagogic competence refers to teaching skills plus knowledge of language and second language acquisition. (PEACOCK, 2009, p. 263).

“tem um bom equilíbrio entre o ensino de inglês, habilidades de ensino e habilidades de gestão de sala de aula”²² (PEACOCK, 2009, p. 268).

Por seu turno, este questionário subsequente foi elaborado a partir das quinze perguntas inicialmente propostas. Foi aplicado com estudantes do programa de formação de professores de LI da universidade de Hong Kong, tanto os egressos quanto aqueles com matrícula ativa.

Ampliado, este segundo instrumento traz a seguinte relação de 22 assertivas sobre diversos aspectos do mencionado programa em si e da formação proporcionada a partir dele:

O programa de formação de professores em LI...

- 1 ... tem boa articulação entre diferentes cursos.
- 2 ... evita a sobreposição de informações entre diferentes cursos.
- 3 ... me deu treinamento adequado em inglês.
- 4 ... me deu treinamento adequado em habilidades de ensino.
- 5 ... me deu treinamento adequado para as necessidades do contexto local (ensino em escolas de Hong Kong).
- 6 ... é atualizado.
- 7 ... me incentivou a refletir sobre minhas experiências passadas como aprendiz de idiomas.
- 8 ... me encorajou a ser um professor reflexivo (quando eu começar a ensinar).
- 9 ... promove flexibilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para diferentes situações.
- 10 ... equilibra a aprendizagem centrada no professor e centrada no aluno em seus cursos.
- 11 ... me ensinou a ensinar inglês.
- 12 ... me ensinou como me autoavaliar como professor.
- 13 ... me ensinou habilidades de gerenciamento de sala de aula.
- 14 ... me ensinou como usar materiais de ensino de línguas estrangeiras.
- 15 ... me ensinou como adaptar materiais de ensino de línguas estrangeiras.
- 16 ... aumentou minhas habilidades de autoavaliação.
- 17 ... me ensinou habilidades de exame e avaliação em língua estrangeira.
- 18 ... é relevante para as minhas necessidades.
- 19 ... tem um bom equilíbrio entre o ensino de: inglês, habilidades de ensino e habilidades de gerenciamento de sala de aula.
- 20 ... me preparou para ensinar inglês em sala de aula.

²² 19) ... has a good balance between the teaching of: English, teaching skills, and classroom management skills. (Id., 2009, p. 268).

21 ... atendeu minhas necessidades.

22 Ao final deste programa estarei pronto para ensinar inglês. (PEACOCK, 2009, p. 268, tradução nossa).

Mesmo se inserindo em uma pesquisa que julgamos ser de natureza qualitativa, o instrumento visa coletar dados quantitativos relativos às respostas e revelar as opiniões dos participantes. Foi adotada a Escala de Likert de cinco pontos, indo da opção “Concordo fortemente” a “Discordo fortemente” (PEACOCK, 2009, p. 265) para cada uma das afirmações.

Por fim, Peacock (2009, p. 274) sugere que o seu modelo e respectivas afirmações podem ser adaptados para diferentes realidades e contextos.

Recomenda, ainda, que sejam divulgados os resultados de pesquisas – nas quais haja a aplicação de questionários baseados em seu modelo –, de modo que eles cheguem até os tomadores de decisão, aos responsáveis por elaborar programas e políticas públicas e diversas partes interessadas, como os estudantes e as instituições de ensino e seus administradores.

Segundo o autor, ao facilitar a avaliação de programas de formação de professores de idiomas estrangeiros, seu modelo pode encorajar a realização deste processo avaliativo em maior escala.

Seguindo esta recomendação, partindo do modelo de Peacock (2009), no ano seguinte Coskun e Daloglu (2010) realizaram a avaliação de um programa de formação de professores pré-serviço de LI de uma universidade na Turquia. Foram envolvidos na pesquisa 55 professores pré-serviço do último ano do programa, o qual é relativamente novo.

Os autores incluíram a fase de entrevista com grupo focal, que se baseou na discussão a respeito das seguintes perguntas: quais são os componentes do programa de formação que podem ser melhorados e mantidos e quais seriam as sugestões dos participantes para aperfeiçoá-lo (COSKUN; DALOGLU, 2010, p. 29).

Não chegamos a realizar a fase de entrevista na presente pesquisa, pois pretendemos neste momento considerar e analisar as respostas da totalidade dos participantes da pesquisa, e não de apenas alguns selecionados para grupo focal. Por este motivo, decidimos incluir tais perguntas de resposta aberta no questionário aplicado.

Coskun e Daloglu (2010, p. 38) apontam que o modelo de Peacock (2009) tem sido eficaz em fornecer um *feedback* multidimensional sobre programas de

formação de professores pré-serviço de línguas, pois ele motiva os participantes a considerarem aspectos do programa como:

(...) a sua filosofia, o conhecimento fornecido através do programa, a reflexão que os professores estudantes realizam durante o programa e as habilidades reflexivas que desenvolvem, a relação entre os cursos do programa, os tipos de competências desenvolvidas através do programa e o grau em que os professores estudantes necessidades são satisfeitas. (COSKUN; DALOGLU, 2010, p. 38, tradução nossa)²³.

Afirmam, ainda, que ao contrário de muitos modelos para avaliação de programas dessa natureza, que tratam sobre as respectivas fases de planejamento, implementação e avaliação, o modelo proposto por Peacock em 2009 avalia componentes que são essenciais na educação de professores pré-serviço que atuarão no ensino de idiomas estrangeiros.

Como, por exemplo, a respeito do desenvolvimento de um profissional mais crítico e reflexivo, da sua habilidade de ensinar a língua e gerenciar a sala de aula, de criar e adaptar materiais didáticos, dentre outros. Aspectos que, enfim, fornecem subsídios para a análise da práxis deste profissional e ponderação sobre a mesma.

Concordamos com Peacock (2009, p. 276) no sentido de que a avaliação crítica de programas de formação é um exercício benéfico e que traz resultados positivos a todas as partes envolvidas.

Neste escopo, na seção a seguir apresentamos o instrumento-objeto da presente pesquisa, adaptado seguindo o modelo de Peacock (2009) e com base nos estudos de Coskun e Daloglu (2010) e Bergsmann et al. (2015) sobre avaliação de programas de formação de professores pré-serviço de LI.

2.4.4 Elaboração do instrumento da pesquisa e suas seções

No que se refere ao instrumento de pesquisa, conforme explica Reis (2008, p. 87), são estipulados dois tipos para a coleta dos dados que subsidiarão a análise e, por fim, a interpretação de seus resultados. São eles: o *instrumento-objeto* usado para reunir os dados como, por exemplo, entrevista e questionário;

²³ (...) *its philosophy, the knowledge provided through the program, the reflection student teachers engage in during the program and the reflective skills they develop, relationship among the courses in the program, the types of competences developed through the program, and the extent to which student teachers' needs are met.* (COSKUN; DALOGLU, 2010, p. 38).

e os *instrumentos humanos*, materializados na figura dos participantes da pesquisa e na dos próprios pesquisadores.

Segundo a autora (REIS, 2008, p. 97), o *instrumento humano* é essencial na triangulação de dados que sejam “produto da atividade humana”, e singularmente o pesquisador, porque “seu conhecimento, sua bagagem de experiências e suas perspectivas atuam como filtros no trabalho de interpretação de dados”. Nessa triangulação, importa considerar também o *instrumento-objeto* que dará subsídios para a análise e interpretação dos resultados levadas a cabo pelo pesquisador.

Nesta perspectiva, com fundamento na sistemática proposta no estágio 2 da pesquisa de Bergsmann et al. (2015), utilizamos o questionário do Apêndice B como *instrumento-objeto* (REIS, 2008, p. 87) da pesquisa, composto de três seções com perguntas de caráter objetivo e subjetivo e mais uma inicial para identificação de critérios gerais dos participantes.

O questionário foi construído utilizando a ferramenta *Forms* do pacote Office 365 da Microsoft, tendo sido o TCLE inserido na página inicial do instrumento.

Previamente à sua aplicação, consultamos três especialistas da área de LA integrantes do Núcleo Gestor do Programa IsF e de sua equipe técnica para saber se, na sua opinião, os itens do questionário se adequavam à realidade da formação de professores pré-serviço de Letras – LI no contexto do Programa IsF, de modo a validar seu construto.

Algumas sugestões relativas à formatação e redação de enunciados das questões foram feitas pelos especialistas e agregadas ao instrumento.

Da mesma forma, acatamos a sugestão de inclusão da opção se o participante é bolsista do Programa IsF e sobre a forma de realização da formação no NuLi-IsF (presencial ou *on-line*), porém a estrutura em si do instrumento não precisou ser modificada e nem as perguntas.

A seguir, tratamos a respeito destas seções que compõem o instrumento da presente pesquisa.

2.4.4.1 Identificação dos participantes da pesquisa

O instrumento inclui no início, na parte destinada à identificação dos participantes, oito questões de múltipla escolha para indicação de gênero, faixa etária, tipo de vínculo ao Programa IsF, data de início das atividades no NuLi-IsF, se são bolsistas Capes ou não, tipo de IES a qual se vinculam e o nome da instituição.

Esta última apenas para fins de classificação por região do país, não havendo indicação nem qualquer identificação das instituições nos resultados apresentados.

Traz, ainda, mais uma questão para o participante indicar se a formação que recebe no NuLi-IsF é feita presencialmente ou *on-line*.

2.4.4.2 Primeira seção: questões 10 e 11

A primeira seção, composta pelas questões 10 e 11, traz afirmações – itens de múltipla escolha – relacionadas a aspectos da formação realizada nos NuLi-IsF para que os participantes respondessem em que medida concordam com cada uma, de acordo com a Escala Likert de cinco pontos – incluindo as opções “Concordo fortemente”, “Concordo, Não concordo nem discordo”, “Discordo” e “Discordo fortemente” para cada uma das afirmações, assim como no modelo de Peacock (2009, p. 265).

Na questão 10 tais afirmações foram adaptadas e traduzidas para o português a partir do modelo proposto por Peacock (2009) de avaliação de programas de formação de professores de idiomas estrangeiros, neste caso, para a avaliação do Programa IsF no que concerne à formação de professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas dos NuLi-IsF.

Como o foco principal da pesquisa é investigar sobre o desenvolvimento de competências – no prisma do conjunto da obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) – conforme o ponto de vista dos professores pré-serviço de Letras – LI, demos preferência e mantivemos apenas os itens do questionário de Peacock (2009, p. 268) que consideramos estar mais diretamente relacionados a este processo.

Por este motivo, os itens 1, 2, 6 e 10²⁴ constantes do questionário proposto pelo autor (Anexo B) não foram considerados no instrumento desta pesquisa, por serem mais voltados a aspectos gerais do programa, do curso e das disciplinas em si, do que ao processo formativo.

O item 11²⁵ do questionário do autor não foi considerado, pois julgamos ter o mesmo sentido, para esta pesquisa, do item 20²⁶. Dentre estes dois itens, decidimos manter somente o segundo, pois interessa saber se os professores acreditam que a formação nos NuLi-IsF os prepara adequadamente, estimula o desenvolvimento de competências para a atuação em sala de aula no ensino de LI, e não apenas para o ensino deste idioma de modo geral.

Outro item do instrumento proposto por Peacock (2009, p. 268) não considerado para compor o questionário da pesquisa foi o de número 18²⁷. Acreditamos que, traduzido do inglês para o português, este item se assemelha em muito ao 21^{o28}, significando, respectivamente: *é relevante para as minhas necessidades e atende as minhas necessidades*.

Portanto, perguntar se a formação é relevante para as necessidades dos participantes ou se ela as atende poderia ser considerado duplicidade por eles, o que impactaria negativamente nos resultados.

Adicionalmente, criamos os itens 5, 10, 18, 19 e 20²⁹ do instrumento da pesquisa, que guardam consonância com algumas das atribuições que os professores pré-serviço devem cumprir ao longo de seu processo formativo no NuLi-IsF, assim como com as respectivas competências que podem ser desenvolvidas na sua realização.

²⁴ 1 ...has good linkage between different courses. / 2 ... avoids overlapping information between different courses. / 6 ... is up-to-date. / 10 ... balances teacher-centred and student-centred learning on its courses. (PEACOCK, 2009, p. 268).

²⁵ 11 ...taught me how to teach English. (Id., 2009, p. 268).

²⁶ 20 ...prepared me to teach English in the classroom. (Ibid., 2009, p. 268).

²⁷ 18 ...is relevant to my needs. (Ibid., 2009, p. 268).

²⁸ 21 ...met my needs. (Ibid., 2009, p. 268).

²⁹ 5. me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa) / 10. me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa / 18. me estimula a procurar mais atualização e especialização profissional / 19. contribui para a minha atuação (prática docente) na Educação Superior / 20. me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa. (Elaborado pelos autores).

Ainda nessa seção, na questão 11³⁰ pretendemos investigar se os professores julgam que estarão preparados e prontos para ensinar LI em sala de aula ao final da formação pedagógica que recebem no NuLi-IsF, objetivo fim dessa formação no cenário do Programa IsF.

Consideramos que esta questão se refere ao desenvolvimento do conjunto completo de competências, razão pela qual analisamos seus resultados separadamente daqueles da questão 10.

2.4.4.3 Segunda seção: questão 12

A segunda seção (questão 12) traz a relação das atribuições que os participantes devem cumprir no contexto do Programa IsF e visamos investigar a opinião dos professores pré-serviço dos NuLi-IsF a respeito do impacto da realização dessas atribuições no aprimoramento profissional deles para atuarem como professores de LI, caso as tenham realizado.

A questão 12 foi elaborada com base no Questionário do Professor da Pesquisa Internacional da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)³¹ (BRASIL, [200-], p. 5), que visou investigar sobre o impacto da realização de atividades no aprimoramento profissional dos participantes da pesquisa.

Nesta questão, solicitamos aos participantes que respondessem acerca da medida do impacto da realização das atribuições no NuLi-IsF “no seu aprimoramento profissional (para atuar como professor de língua inglesa)”, desde o seu ingresso no Programa IsF, incluindo as opções “Nenhum impacto”, “Um pequeno impacto”, “Um impacto moderado”, “Um grande impacto”, “Não se aplica”. Esta última para caso não tivessem realizado alguma ou mais dentre as atividades.

Solicitamos que os participantes considerassem as atribuições realizadas após o ingresso no Programa IsF, de modo a investigar sua opinião sobre como essas tarefas, realizadas no NuLi-IsF sob a orientação dos Coordenadores ao

³⁰ Questão 11: “Ao final da formação pedagógica que recebo no âmbito do Programa IsF, estarei pronto (a) para ensinar língua inglesa em sala de aula”.

³¹ A coordenação e aplicação do TALIS são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o elaborou em parceria com a OCDE.

longo da residência docente, podem influenciar ou se influenciam no seu aprimoramento para a prática docente em LI.

As atribuições relacionadas nesta questão são as que constam nos documentos oficiais do Programa IsF, como seu Regulamento e o Termo de Compromisso do bolsista Capes, as quais analisamos no capítulo 4, relacionando-as ao desenvolvimento de competências, obtendo a tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Relação entre atribuições no NuLi-IsF e competências passíveis de serem desenvolvidas

Atribuição no NuLi-IsF	Linguístico- comunicativa	Implícita	Aplicada	Teórica	Profissional
Ministrar cursos presenciais de LI	X	X	X	X	X
Desenvolver ou adaptar material didático	X	X	X	X	X
Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	X	X	X	X	X
Realizar atividades complementares (em LI)	X	X	X	X	X
Realizar orientação de dúvidas dos alunos	X	X	X	X	X
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	X	X	X	X	X
Realizar tutoria e atendimento presencial e a distância	X	X	X	X	X
Preencher relatório mensal ref. bolsa Capes					X
Preencher Diário de Classe					X
Participar de sessões de aplicação de testes de proficiência em LI					X
Prestar contas de suas atividades					X
Continua					

Tabela 1 – Relação entre atribuições no NuLi-IsF e competências passíveis de serem desenvolvidas

Atribuição no NuLi-IsF	Linguístico- comunicativa	Implí cita	Aplic ada	Teó rica	Profis sional
Auxiliar no remanejamento de alunos					X
Acompanhar a participação e evolução dos alunos no curso MEO					X
Participar de reuniões administrativas	X			X	X
Participar de reuniões acadêmicas para estudos	X			X	X
Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF	X	X			X
Conclusão					

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme a tabela 1 acima, entendemos que há alguns casos nos quais o desenvolver de uma ou mais competências predomina sobre o das demais. Contudo, também acreditamos que todas as cinco competências supramencionadas podem ser desenvolvidas na realização da maioria das atribuições nos NuLi-IsF.

Tendo isto em mente, visamos investigar na questão 12 quais atribuições são ou já foram realizadas pelos participantes, assim como qual é a percepção deles sobre a contribuição de cada uma para o seu aprimoramento profissional para, em seguida, fazer a correlação com o desenvolvimento de competências.

2.4.4.4 Terceira seção: questões 13 e 14

A terceira e última seção é composta pelas questões 13 e 14, de resposta aberta, visando apurar a opinião dos participantes sobre o que pode ser melhorado e o que deve ser mantido – melhores práticas – na formação que recebem nos NuLi-IsF.

Na adaptação das assertivas da primeira seção, a partir do modelo de Peacock (2009), algumas sentenças foram traduzidas e ampliadas, considerando o que pretendemos avaliar na pesquisa e visando proporcionar

uma melhor compreensão por parte dos respondentes quanto ao sentido e significado dos questionamentos.

Substituímos a expressão *língua estrangeira*, onde constava no questionário do autor (2009, p. 268), por *língua inglesa*, de modo a adequar o instrumento da pesquisa ao seu escopo, que trata sobre o desenvolvimento de competências para a prática docente neste idioma em particular.

2.4.5 Aplicação do instrumento da pesquisa

Com o apoio da Presidência do Programa IsF, foi postada mensagem contendo instruções e o *link* para o questionário no ambiente virtual administrativo do Programa, para que os professores pré-serviço de LI bolsistas Capes que aceitassem participar da pesquisa pudessem ter acesso e respondê-lo.

O questionário, portanto, foi disponibilizado para todos os professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas Capes dos NuLi-IsF das universidades públicas credenciadas ao Programa IsF, no intuito de que, pela participação da maioria ou totalidade, pudéssemos ter uma noção ampliada da percepção desses profissionais sobre aspectos da formação que lhes é proporcionada nestes espaços.

2.4.6 Procedimentos utilizados para análise dos dados

Findo o prazo de dez dias corridos, durante o qual o questionário ficou disponível para preenchimento pelos participantes, demos início aos procedimentos objetivando a análise dos dados.

Cumprе salientar que foram consideradas somente as respostas aos questionários dos participantes que selecionaram a opção “Sim” do TCLE, após terem sido esclarecidos e, dessa forma, autorizado o uso na pesquisa dos dados gerados, garantindo-se o sigilo quanto aos seus dados pessoais e de sua universidade e NuLi-IsF.

Utilizando a ferramenta de análise estatística *SPSS Statistics* da IBM, medimos a consistência interna (*reliability*) da questão 10, composta de 20 itens, resultando em um coeficiente Alpha de Cronbach de 0,961.

Na segunda seção do instrumento, a questão 12 resultou em um coeficiente Alpha de Cronbach aceitável de 0,844.

Conforme explica Vieira (2015), entende-se “que a consistência interna de um questionário é tanto maior quanto mais perto de um estiver o valor da estatística”. Portanto, identificamos uma alta consistência interna do instrumento de avaliação, tanto na primeira quanto na sua segunda seção.

Para examinar as respostas dos participantes aos itens do questionário de múltipla escolha que seguem a Escala Likert (questões 10, 11 e 12), consolidamos e tabulamos os dados utilizando a ferramenta Microsoft Excel.

A seguir, utilizamos o *SPSS Statistics* da IBM para obter a tabela de frequência do Apêndice C, contendo os percentuais de concordância a cada afirmação (item), relativa à questão 10.

Organizamos os resultados na tabela de frequência de acordo com três categorias: concordo ou concordo fortemente, não concordo nem discordo e discordo ou discordo fortemente, de modo a consolidar a distribuição dos valores da amostra e para uma apresentação mais clara e sucinta.

Os resultados obtidos na questão 12, relativos à realização das atribuições/atividades nos NuLi-IsF e em que medida elas contribuem para o desenvolvimento profissional dos participantes, foram tabulados em planilha da ferramenta Microsoft Excel contendo o número de respostas semelhantes a cada alternativa e respectivas porcentagens, para o desenho dos gráficos constantes do quinto capítulo, relativo à análise dos dados e resultados.

Quanto aos itens de resposta discursiva (questões 13 e 14), analisamos um total de 496 respostas, visando identificar temas e pontos em comum referentes às melhores práticas e aos aspectos que os participantes consideram que podem ser melhorados na sua formação nos NuLi-IsF.

Tabulamos 248 respostas à questão 13 e o mesmo número de respostas à questão 14 em planilha da ferramenta Microsoft Excel, localizando “manualmente” em cada resposta os principais pontos positivos e negativos da formação nos NuLi-IsF mencionados pelos respondentes.

Localizados estes principais pontos, agrupamo-los em grandes temas, de modo a identificar o percentual de ocorrências em cada um e a média em relação ao total de respostas.

Na questão 14, que tratou de investigar sobre o que pode ser melhorado na formação nos NuLi-IsF, foram desconsideradas as respostas dos participantes que indicaram não haver pontos negativos.

Alguns participantes indicaram mais de uma prática (ou aspecto) que julgam necessitar de melhoria na sua formação nos NuLi-IsF ou que consideram ponto positivo. Por não ser possível discriminar somente uma prática ou a mais importante em cada resposta, por todas serem relevantes para a reflexão sobre a necessidade (ou não) e as possibilidades de melhoria deste processo formativo, o percentual/resultado foi calculado conforme o número de vezes que cada prática foi mencionada nas questões 13 e 14.

De modo a se manter o sigilo quanto à identidade dos participantes nos resultados desta seção, referimo-nos a eles adotando a sigla “PPS”, significando professor pré-serviço, seguida de letras em ordem alfabética (v. g., PPS A, PPS B, etc.), quando da transcrição de suas respostas/opiniões.

No capítulo 5 apresentamos a análise e discussão dos dados e resultados obtidos a partir da aplicação de questionário aos participantes da pesquisa – os professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas com vínculo atual aos NuLi-IsF das universidades públicas participantes do Programa IsF –, mantendo-se o seu anonimato.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A formação é um projeto processual do profissional, das instituições e dos formadores que se inicia nas experiências de aprender, certifica-se nas licenciaturas e serpenteia pela vida inteira dos professores”.

(ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9).

3.1 Apresentação

Assim como Almeida Filho (2006) aponta na citação acima, acreditamos que a formação do professor pode ocorrer tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele, e ao longo de toda a sua vida. Incutido neste processo dinâmico, durante o qual ele vai ser confrontado com situações diversas e diferentes contextos imprevisíveis, especialmente em sala de aula, encontra-se o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente.

É desejável que este desenvolvimento esteja atrelado a um processo formativo de caráter mais crítico e reflexivo, no qual o professor seja estimulado a se responsabilizar pelo seu crescimento pessoal e profissional.

Conforme ensina Nóvoa (1992), devido ao fato de ter que lidar e solucionar ocorrências que “apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas”, quanto mais reflexivo for o professor no que se refere ao seu autodesenvolvimento pessoal e profissional, mais competente será. Por este motivo:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Neste capítulo, iniciamos tratando a respeito da formação de professores pré-serviço de Letras – LE críticos e reflexivos voltada para a prática docente, assim como sobre o desenvolvimento das competências consideradas necessárias para o exercício da docência em LE.

Será apresentada a evolução do conceito de competência a partir da concepção chomskyana (1978), mencionando as contribuições de Savignon (1983) e Brown (2007), até o de competência comunicativa tratado por Hymes

(1972) e ampliado por Canale e Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), Celce-Murcia (2007) e Ortiz Alvarez (2015) e, na sequência, a análise do conjunto de cinco competências mínimas proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), voltado para a seara da formação de professores de LE.

Finalmente, apresentamos as descrições e características de cada competência pertencente ao referido conjunto, as quais devem idealmente estar presentes e serem desenvolvidas na formação de professores pré-serviço de Letras – LE, inclusive no contexto do Programa IsF, de modo a estimular o aumento da reflexividade e criticidade destes profissionais, objetivando uma atuação em sala de aula que contribua para garantir e aumentar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros.

3.2 Da formação do professor de Letras – LE crítico e reflexivo

Devido ao professor ser um dos principais agentes no processo de ensino-aprendizagem, a qualidade da sua formação é um dos fatores mais importantes para se ter sucesso no ensino de idiomas estrangeiros (WALKER, 2003).

O docente não deve ser visto apenas como um mero transmissor de conhecimento, de teorias prontas e métodos cabais, mas também precisa se preparar para atuar com independência e autonomia, decidindo o melhor curso de ação a ser tomado para incrementar sua abordagem de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem do alunado.

Neste contexto, é necessário formar e preparar professores mais reflexivos e críticos, especialmente no que se refere à sua própria atuação em sala de aula. Corroborando este entendimento, Paulo Freire (2015, p. 40) indica a necessidade de uma postura crítica e reflexiva do professor sobre a sua prática, a qual é fundamental “na formação permanente dos professores”.

Ademais, o professor pré-serviço, ao longo da sua formação para a prática docente, deve ser estimulado “não só a refletir sobre a sala de aula, mas também a examinar e questionar, sob diversos prismas, princípios implícitos às suas atitudes diárias” (MEDRADO, 2003, p. 96).

A formação de um professor mais reflexivo, e não meramente reprodutor de técnicas e metodologias pré-preparadas, já é recomendada nas obras de

Almeida Filho (2004), Dewey (1910), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Schön (1992) e Tabachnick e Zeichner (1991), para citar alguns, no sentido de se formar professores que reflitam sobre as suas ações, se auto avaliem e busquem constante aprimoramento e autossuperação. Conforme aponta Nóvoa (1992):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Pensar sobre o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a prática docente, e de atitudes adequadas ao desenvolvimento profissional e pessoal do professor pré-serviço requer, portanto, uma postura reflexiva e autoavaliativa de sua parte que terá implicações diretas no modo como atuará em sala de aula.

Trata-se, conforme aponta Magalhães (2001, p. 245) do modelo reflexivo, de proporcionar “situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes”.

Neste sentido, Paulo Freire (2015, p. 40) salienta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. E cabe especialmente aos programas de formação de professores pré-serviço estimularem a prática da reflexão, da autoanálise e uma visão mais crítica do exercício da docência no que concerne ao ensino de idiomas estrangeiros, de modo que se formem profissionais conscientes e analíticos quanto às suas ações, “visando à construção de novos significados para a sua prática” (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Reis e Santos (2016, p. 181) ressaltam que uma das características primordiais que a formação de professores pré-serviço no contexto do Programa IsF deve ter é a “formação para a vida, com um viés reflexivo e transformador da prática, uma formação para além da metodologia e da tecnicidade”. Isto é, uma formação que, ao mesmo tempo em que leve em consideração o ensino de teorias e metodologias, seja especialmente voltada para a prática docente de LE e o seu aprimoramento.

3.3 Da formação do professor de Letras – LE para a prática docente

A formação do professor para a prática docente em LE é essencialmente uma construção pessoal (TARDIF, 2002, p. 85) que se reveste tanto da teoria quanto do que ele aprende na prática, somado às suas experiências e, principalmente, à sua vivência em sala de aula – seja como aluno ou como professor.

Ao longo do processo de formação de professores pré-serviço em LE, é importante levar em consideração as suas crenças, intuições, além das experiências pessoais e dessa vivência no ambiente acadêmico, pois é a partir delas que eles processam o que aprendem, os conhecimentos teóricos que adquirem, e dão significado a eles para aplicá-los na prática.

Conforme Kleiman (2008, p. 512) explica, são as experiências em sala de aula, as didáticas, que auxiliam o professor a “determinar, em uma nova situação, como diagnosticar, avaliar e decidir um curso de ação”. Ou seja, é na “interação entre o saber e o agir/fazer” (REIS; SANTOS, 2016, p. 181) que ocorre a construção do conhecimento, principalmente aquele relacionado à prática perceptual, ao *modus operandi* do professor pré-serviço de LE em sala de aula.

A este respeito, Consolo e Porto (2011, p. 68) esclarecem que “ser professor demanda muito mais do que dominar conteúdos e conhecimentos sobre uma determinada matéria escolar”. Pois, devido ao processo de ensino envolver a tomada de diversas ações e atitudes, para uma boa atuação profissional é essencial que o professor construa competências fundamentais ao longo de todo o seu processo de formação, dentro e fora do ambiente acadêmico.

E a prática promovida durante o processo formativo de professores pré-serviço de Letras – LE nos NuLi-IsF, sob a responsabilidade e supervisão de Coordenadores IsF (Geral e Pedagógico), pode contribuir para que eles construam uma identidade profissional aperfeiçoando a sua abordagem de ensino, mormente no que se refere à docência na área de idiomas estrangeiros.

Tardif (2002) aponta que essa construção de competências é mais privilegiada a partir do momento em que o indivíduo se integra em situações de trabalho, atua na prática e ganha experiência profissional. Segundo o autor:

(...) é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.

Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. Foi, então, através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais. (TARDIF, 2002, p. 85).

A partir da interação dos professores pré-serviço com seus mentores e supervisores, no caso, os Coordenadores IsF, e com seus colegas/pares ao longo da formação proporcionada nos NuLi-IsF, espera-se que eles passem a ter uma postura mais reflexiva em relação às suas crenças sobre o que é ser professor de LE, resignificando-as, quando julgarem necessário, para dar novo sentido à sua prática docente, ao seu saber-fazer/ensinar. É a partir desse distanciamento do professor de suas crenças, para detectá-las e discerni-las, que se pode identificar uma posição e/ou formação reflexiva de sua parte (HEATH, 1983).

Ainda segundo Tardif (2002, p. 240), um dos principais desafios na formação de professores é abrir mais espaço dentro dos currículos dos cursos para os conteúdos relacionados à prática profissional, pois muito do que é ensinado em sala de aula não foi concebido tendo relação com “as realidades cotidianas do ofício de professor”. Por este motivo, defende que os futuros professores, ou seja, os pré-serviço, aprendam fazendo, praticando, principalmente com aqueles que já exercem o ofício há mais tempo.

Schön (2000, p. 25) defende que os professores pré-serviço “aprendem por meio do fazer ou da performance, na qual eles buscam tornar-se especialistas” e, neste processo, são auxiliados por profissionais mais experientes que devem instruí-los no sentido de fazer com que passem a “enxergar, por si próprio[s] e à sua maneira, as relações entre os meios e métodos empregados e resultados atingidos” (DEWEY, 1974, p. 151).

É quando o professor pré-serviço atua em sala de aula, como ocorre ao longo da formação no contexto do NuLi-IsF, que se pode observar se a sua prática, se a realização de tarefas e atribuições, se alinha adequadamente com o conhecimento teórico adquirido na graduação, incluindo o relativo à instrumentalização da docência em LE.

Para Fiorin (2001, p. 20), trata-se de “aprender a transformar os conteúdos aprendidos em prática pedagógica” e de, conforme Cristóvão e Gimenez (2004, p. 89), preparar os “futuros profissionais com autonomia e atitude investigativa”.

A partir daí, é possível dar *feedback* sobre essa atuação, importante ferramenta para o aprimoramento pessoal e profissional do professor pré-serviço que, através dele, tornar-se-á mais consciente dos aspectos que podem ser melhorados ou reforçados na sua prática em sala de aula. Ou seja, como salienta Tardif (2002):

Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 241).

Para Perrenoud (2002, p. 18), não se trata meramente de transpor as teorias para a prática, mas de criar bases para adequar a teoria às práticas efetivas dos professores, “respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão”. O educador entende, ainda, que é preciso identificar as competências necessárias a cada realidade local, o que ocorre durante a prática pedagógica. Para ele:

A formação dos professores deveria ser orientada para uma aprendizagem por problemas para que os estudantes se confrontassem com a experiência da sala de aula e trabalhassem a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. (PERRENOUD, 2002, p. 22).

Kumaravadivelu (2003) vai além, ao apontar que o processo de formação do professor como sujeito reflexivo e autocrítico deve levar em conta não apenas o próprio professor, mas também as necessidades dos estudantes, da instituição de ensino e todos os demais elementos do ambiente escolar e acadêmico.

Neste sentido, defendemos que a formação do professor pré-serviço deve estimulá-lo a refletir e agir com responsabilidade em suas escolhas pedagógicas, sendo necessário que ele esteja comprometido a pensar “nas consequências políticas e ideológicas da adoção de teorias de ensino e aprendizagem e suas consequências para os sujeitos envolvidos e para toda a sociedade da qual fazem parte” (REIS; SANTOS, 2016, p. 187).

Apesar da inegável importância do conhecimento teórico, dos saberes e dos princípios pedagógicos para embasar a atuação do professor, é na prática que ele vai identificar as necessidades de mobilização de recursos e tomada de

ações específicas. É a partir da “arte da improvisação” (SCHÖN, 2000) em sala de aula que ele vai aprender a lidar com situações inesperadas e a atuar independentemente de fórmulas prontas.

Assim, como ensina Perrenoud (2002, p. 19), os “saberes da experiência” são construídos ao longo da prática docente e, por este motivo, é premente “identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos”.

Em face dessa necessidade e partindo de uma breve contextualização histórica sobre o conceito de competência, identificamos e apresentamos aquelas que, a nosso ver, podem e devem ser desenvolvidas ao longo da formação de professores pré-serviço de Letras – LE nos NuLi-IsF, visando lhes proporcionar subsídios para se tornarem profissionais mais críticos e reflexivos quanto à sua prática docente no ensino de idiomas estrangeiros.

3.4 Das competências de professores de Letras – LE voltadas para a prática docente

O ensino-aprendizagem de LE tem sido objeto de estudo da LA há algum tempo, incluindo análise e reflexão sobre a formação de professores pré-serviço de Letras – LE e inclusive LI, que são os principais responsáveis pela transmissão de conhecimento e pelo ensino de idiomas estrangeiros.

Na visão de Buschle e Prawucki (2003, p. 103) os professores “são formadores de cidadãos que, sem dúvida, [têm] um papel a desempenhar numa sociedade que está em permanente evolução nas mais diversas áreas” e em qualquer grau de ensino. Além disso, face às atuais exigências do mercado de trabalho e à baixa qualidade do ensino no país, cada vez mais aumenta a demanda por profissionais qualificados, preparados e competentes para a atuação em sala de aula.

Segundo Schön (2000, p. 23-24), as críticas aos fracassos na educação na maioria das vezes recaem também sobre os próprios professores que, conscientes disso, tendem eles próprios “a defender [a] necessidade de desenvolvimento e renovação profissionais”.

É imperioso preparar profissionais autocríticos, reflexivos, autônomos e competentes no sentido de possuírem e/ou desenvolverem competências que se adequem às necessidades atuais do cenário de ensino-aprendizagem e da sociedade em que se inserem. Nesta preparação, é especialmente importante ensinar aos professores sobre como ensinar, isto é, estimular o desenvolvimento de suas habilidades para a prática docente e, portanto, suas competências voltadas para essa prática.

Não basta apenas dominar a teoria, isto é, o conhecimento teórico adquirido no curso de graduação em Letras – LI, mas também é preciso que o professor (se) desenvolva e/ou aprimore, tanto durante quanto após a graduação, diversas competências que vão refletir em seu modo de ensinar.

Conforme salienta Perrenoud (2001, p. 10), ao se reconhecer que os professores possuem competências voltadas para a sua profissão, e não somente um conhecimento teórico que se limita ao “domínio dos conteúdos a serem ensinados”, e que estas podem ser desenvolvidas, passa-se a privilegiar uma formação “baseada na realidade das práticas” e que leva em conta as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. A partir daí este processo pode ser cada vez mais aprimorado e ter a sua qualidade incrementada.

Assim, preocupa saber quais competências devem ser preferencialmente desenvolvidas para que os profissionais estejam aptos, qualificados e, portanto, competentes para o ensino de idiomas estrangeiros e, no caso específico desta pesquisa, da LI.

3.4.1 Contextualização histórica sobre competência

Na área da LA o termo “competência” surgiu na década de 1960 como principal objeto de estudo da Gramática Gerativa e significando “um conhecimento tácito de regras da língua por um seu falante (nativo, originalmente)” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 2).

Conforme a concepção de Chomsky (1978, p. 84), um dos primeiros estudiosos a tratar o tema com mais profundidade, competência significa “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua”. O autor o opõe e o separa do termo desempenho, que se refere ao uso concreto da língua em situações reais.

Nesta mesma linha, Savignon (1983, p. 2) entende competência como o conhecimento que o usuário da língua possui a respeito dela, e desempenho como sendo a forma como ele a utiliza.

Para Brown (2007, p. 35-36), competência se refere ao conhecimento que se tem sobre algo, um fato ou acontecimento. No caso da língua – competência linguística –, é o conhecimento sobre as próprias regras gramaticais, de vocabulário, de todos os seus demais elementos constitutivos e como eles interagem entre si e se complementam. Desempenho, por sua vez, é a “manifestação concreta e observável” desse conhecimento, é a “realização da competência”³² (BROWN, 2007, p. 35-36) propriamente dita, revelada na escrita, na fala ou mesmo na compreensão dos eventos linguísticos.

Até então, estava sempre presente nas obras dos estudiosos da época a dicotomia competência *versus* desempenho, figuras distintas, mas que se complementavam no sentido de que a primeira significava o conhecimento das normas da língua e a segunda a forma de exteriorização destas.

Hymes (1972), convencido de que a noção de competência tal qual definida por Chomsky era muito limitada, cunhou o termo *competência comunicativa*, que diz respeito à “capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana” (PADILHA, 2013, p. 1), incorporando ao uso da língua os aspectos do ambiente ao seu redor e da sociedade na qual se encontra inserido.

Portanto, conforme o sociolinguista, para ser considerado competente, não basta conhecer apenas as regras gramaticais, fonológicas e lexicais de uma língua-alvo, isto é, não basta somente ter competência linguística. É preciso que o indivíduo, ao estar “integrado a determinada comunidade de falantes, a um conjunto de práticas sociais relacionadas à comunicação entre pessoas” (MORATO, 2008, p. 42), tenha também habilidade para usar tais regras.

Savignon (1983), unindo os conceitos de competência e desempenho, entende que a competência comunicativa é determinada de acordo com o contexto, depende da situação na qual o usuário da língua se encontra, a qual o levará a fazer escolhas específicas relacionadas ao uso da língua (BUSNARDI; FERNANDES, 2010, p. 6).

³² “(...) is the overtly observable and concrete manifestation or realization of competence. Is the actual doing of something.” (BROWN, 2007, p. 35-36)

Já Brown (2007), a respeito da competência comunicativa, indica que ela não é absoluta, mas depende da cooperação dos demais sujeitos envolvidos na situação de língua-alvo. É, portanto, relativa, pois, complementando o que defende Chomsky (1978) em sua obra, ela “não é tanto um construto intrapessoal, mas um construto interpessoal, dinâmico, que só pode ser analisado a partir da atuação de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação” (BROWN, 2007, p. 219).

A partir dos estudos de Chomsky (1978) e Hymes (1972), outros estudiosos passaram a se dedicar a ampliar o conceito de competência comunicativa. Como Michael Canale e Merrill Swain (1980), que adicionaram a este conceito o de habilidade de uso da língua, ao propor as competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Para os autores, o conhecimento das regras da língua, que é o cerne da definição chomskyana de competência, só será útil ao sujeito se ele for hábil em usá-las (OLIVEIRA, 2007, p. 68).

Na sua obra predecessora, Canale (1983) adicionou a competência discursiva ao modelo proposto por ele e Swain (1980), apresentando um novo arquétipo composto por quatro subcompetências que se inter-relacionam, conforme sintetizado por Ramos (2015):

- a) competência sociolinguística, que se refere à compreensão adequada da língua em contextos sociolinguísticos diferentes, dependentes de fatores contextuais, como *status* dos participantes, propósito da interação e normas ou convenções de interações;
- b) competência discursiva, que diz respeito à capacidade de combinar formas gramaticais e significados para alcançar um texto unificado, escrito ou falado, em diferentes gêneros; ou seja, diz respeito à capacidade de elaborar um discurso coeso e coerente;
- c) competência gramatical, que consiste no domínio do código linguístico verbal, como vocabulário, estruturas, pronúncia, ortografia e semântica; e
- d) competência estratégica, que é a habilidade de ter atitudes estratégicas no sentido de compensar problemas de comunicação por ausência de conhecimento linguístico quando se pretende expressar alguma ideia. (RAMOS, 2015, p. 27-28).

Baseando-se no modelo proposto por Canale e Swain (1980), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) apresentam um conjunto contendo cinco tipos de competências voltadas para a atuação prática em sala de aula. São elas: a competência discursiva, a linguística, a estratégica, a sociocultural e a acional.

A competência discursiva se aproxima da de mesmo nome proposta no modelo de Canale e Swain (1980), pois segundo os autores se refere à “seleção,

sequenciamento e arranjo de palavras, estruturas, sentenças e enunciados” para compor textos escritos ou falas, bem como para expressar atitudes, conectando a “intenção comunicativa” (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 13, tradução nossa) do sujeito ao contexto no qual se encontra inserido.

Da mesma forma, a competência sociocultural se assemelha à sociolinguística do modelo de Canale e Swain (1980), sendo definida por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) como a habilidade do indivíduo se expressar de acordo com o contexto social e cultural no qual se insere.

A competência estratégica, de mesma nomenclatura e sentido daquela do modelo citado, diz respeito ao conhecimento das estratégias de comunicação e como utilizá-las, para que um “falante estrategicamente competente” consiga “compensar deficiências em qualquer uma das outras competências subjacentes”³³ (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 9, tradução nossa).

Explicam, ainda, que decidiram utilizar o termo competência linguística, ao invés de gramatical, para garantir que o sentido de domínio do sistema linguístico incluía, ao lado da morfologia e sintaxe, o léxico e a fonologia (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 11).

Por fim, incluem a competência acional, conceituando-a como sendo a “competência em transmitir e compreender a intenção comunicativa pela realização e interpretação de atos de fala e conjuntos de atos de fala”³⁴ (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 9, tradução nossa).

Já em publicação mais recente, Celce-Murcia (2007) ajusta o modelo anteriormente proposto para adicionar a competência formulaica às cinco competências antes delineadas e englobar a acional como subcomponente da interacional.

A formulaica trata do conhecimento e uso em situações práticas de frases lexicais, clichês, dentre outras construções linguísticas (RAMOS, 2015, p. 29). Enquanto a competência interacional, que tem como subcomponentes a acional

³³ (...) *inventory of skills that allows a strategically competent speaker to negotiate messages and resolve problems or to compensate for deficiencies in any of the other underlying competencies.* (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 26).

³⁴ (...) *competence in conveying and understanding communicative intent by performing and interpreting speech acts and speech act sets.* (CELCE-MURCIA; DÖRNYEI; THURRELL, 1995, p. 9).

(*actional*), a de conversação (*conversational*) e não-verbal/paralinguística (*non-verbal/paralinguistic*), diz respeito à comunicação não verbal através de trejeitos, olhares, gestos, postura corporal, expressões faciais, proximidade entre locutor e interlocutor, ou seja, o que podemos chamar de linguagem corporal, e até os momentos de silêncio e pausas durante a interação entre as pessoas (CELCE-MURCIA, 2007, p. 48-49, tradução nossa).

São essas, segundo a autora, as competências cujos princípios servem de base para a implementação de cursos de línguas e que visam proporcionar aos docentes e discentes “o conhecimento e as habilidades que eles precisam para ser linguística e culturalmente competentes em uma segunda língua” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 51, tradução nossa)³⁵.

Mais recentemente, Ortiz Alvarez (2015) apresentou um conjunto ampliado de competências, tendo como base os estudos de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) e de Canale e Swain (1980), voltado para a formação de professores de línguas. Ele se compõe das seguintes competências: teórico-prática, estratégica, discursiva, estética, intercultural, profissional, implícita e reflexiva, além das subdivisões da competência comunicacional.

A competência teórico-prática é um misto entre as competências teórica e implícita propostas por Almeida Filho (1993), por se tratar de “mobilizar os saberes e conhecimentos teóricos” que o professor adquire através da literatura e aprendizagem de teorias formais, “e que se relacionam com os conhecimentos implícitos que a enriquecem e a complementam”. Assim, ela o “capacita para re(des)construir teorias através da práxis em sala de aula” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 253-254).

A competência estratégica é um conceito ampliado em relação ao de Canale e Swain (1980), por não dizer respeito especificamente à habilidade de tomar “atitudes estratégicas no sentido de compensar problemas de comunicação” (RAMOS, 2015, p. 27-28) quando há pouco conhecimento sobre a língua-alvo, mas à de (re) agir adequadamente a acontecimentos inesperados no ambiente de sala de aula, “de reconduzir a aula de acordo com os imprevistos

³⁵ (...) *the knowledge and skills they need to be linguistically and culturally competent in a second or foreign language.* (CELCE-MURCIA, 2007, p. 51)

que por ventura acontecem apesar de tê-la planejado com toda a seriedade e qualidade possível” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254).

Sobre a competência discursiva, assim como no modelo de Canale e Swain (1980), trata-se de ter habilidade para adaptar o discurso sobre teorias e sobre o processo educativo em LE a determinada situação de modo a se fazer compreender. Mas Ortiz Alvarez (2015, p. 254) vai além para incluir a adequação do discurso “ao nível de conhecimento dos alunos, fazendo com que o insumo trazido para o ambiente de sala de aula seja compreensível, adequado e útil para o aluno”. É, portanto, a competência para fazer com que o aprendiz compreenda com facilidade a sua mensagem – sobre teorias e sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE.

A competência estética diz respeito a conseguir “produzir, construir, compreender e (re) significar sentidos na língua-alvo”, através da mobilização de “sentimentos, atitudes, percepções a fim de reconhecer uma frase ou discurso como belo, metaforizar, significar e codificar símbolos concretos em abstrato, e vice-versa” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254).

A competência intercultural é a habilidade em fazer da sala de aula um espaço onde todos possam conviver harmoniosamente, construindo “relações de diálogo, troca de respeito mútuo” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254) para que as diferentes identidades e vozes passem a ser compreendidas e vivenciadas, visando à construção coletiva de conhecimento.

A competência profissional se assemelha àquela do modelo proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) na medida em que se trata da tomada de “consciência dos deveres e direitos, da necessidade de atualização e formação continuada” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254) por parte dos professores, bem como do seu papel político, social e de educadores comprometidos com um ensino de qualidade.

A competência implícita, além do mesmo nome, possui o mesmo sentido da competência implícita da obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) ao se referir da mesma maneira às “crenças, intuições, conhecimentos e experiências adquiridos enquanto aluno e professor e com base na história de vida particular de cada indivíduo” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 254), no caso, cada professor.

Por fim, a competência reflexiva trata da habilidade em ser um profissional reflexivo, no sentido de realizar uma autoavaliação da prática passada, atual e futura, refletindo sobre o seu “próprio sistema de crenças para poder promover mudanças”, e “confrontando conhecimentos, tendências e reconstruindo” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 255) a sua prática. Segundo a autora, também é chamada de exploratória, reflexiva e investigativa.

Por fim, a autora subdivide a competência comunicacional em quatro componentes, começando pela competência gramatical que, apesar de ter a mesma nomenclatura da proposta por Canale e Swain (1980), tem o significado ampliado e se aproxima da competência linguística da obra de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

Inclui também a competência paralinguística, que se assemelha à competência interacional concebida por Celce-Murcia (2007), a formulaica e a sociocultural, ambas de mesmo nome e significado daquelas propostas por esta autora. Apenas a sociocultural foi ampliada, em relação à proposta por ela, para envolver “aspectos de polidez, formalidade, informalidade, metáforas, registros e/ou aspectos relativos à cultura”, assim como o uso, criação, recriação ou comensuração de “signos (neologismos, gírias, frases célebres, sarcasmos, conotações particulares dadas a determinado termo, etc.) a fim de potencializar o uso da língua em contextos específicos” (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p. 255-256).

Apesar de considerarmos o modelo proposto por Ortiz Alvarez (2015) como o que mais se aproxima daquele de Almeida Filho, ainda acreditamos que parte do modelo da autora ainda foca mais em habilidades linguísticas, relacionadas ao uso da língua. Portanto, não o adotamos nessa pesquisa, pois a formação no Programa IsF é menos voltada para o desenvolvimento dessas habilidades.

Definir competências nas áreas de ensino-aprendizagem de idiomas e de formação de professores em Letras – LE, portanto, é tanto objeto de estudo quanto motivo de divergência entre os especialistas.

Até o momento, não foi proposto um conjunto único que abarque todos os possíveis tipos e categorias de competências, pois, além de o seu desenvolvimento ser influenciado por diferentes situações e experiências vivenciadas pelos indivíduos (CONSOLO; PORTO, 2011, p. 67), este processo envolve a mobilização de saberes, habilidades e capacidades, dentre outros.

Para que seja possível “solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 19) imprevisíveis, em diferentes ambientes e atendendo a inúmeras necessidades no tocante ao uso da língua.

Corroborando o entendimento de Souza e Souza (2015, p. 167-168), ultrapassada uma visão tecnicista no sentido de se preocupar em propor um modelo único de formação do professor de LE, “alcançamos, pelo menos, idealmente, uma proposição reflexiva para agir sobre e na ação em situações vivenciadas por esses ensinantes”. Esta é uma visão reflexiva de desenvolvimento profissional e de processo de formação mais dinâmica, que leva em consideração os diferentes contextos do ensino e da aprendizagem e a sua relação com os múltiplos recursos cognitivos que influenciam a práxis do professor de LE, como as suas experiências e crenças.

Como cada indivíduo desenvolve competências adaptando-as ao seu mundo, em variados contextos, desde o cultural até o profissional (e além), torna-se tarefa difícil chegar a um consenso sobre um conceito ou conjunto unificado de competências, inclusive aquelas que dizem respeito aos professores no exercício da docência de LE. Por este motivo, como mencionado, vários estudiosos têm proposto novos modelos, cada qual visando se enquadrar a diferentes contextos e necessidades.

A seguir, tecemos comentários a respeito do conjunto de competências proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), que consideramos ser o mais alinhado à proposta de formação pedagógica de professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF e, assim, passível de atender convenientemente às demandas polivalentes do ensino de inglês no âmbito do Programa IsF.

3.4.2 O conjunto de competências voltadas para a prática docente de professores de Letras – LE proposto por Almeida Filho

À luz da ampliação do conceito de competência comunicativa e da sua ligação com a área de ensino-aprendizagem de línguas, ocorrida principalmente a partir dos estudos de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983), novos modelos de competências voltadas para a formação de docentes de LE vêm sendo propostos por estudiosos dessa área.

A partir dos modelos de competência apresentados nas obras de seus precursores supracitados, Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2009) propõe em sua obra sobre a formação de professores em LE um conjunto ampliado de competências que leva em conta não apenas o uso da língua propriamente dito, mas, igualmente, a necessidade de que os docentes se comprometam social, política e eticamente com a profissão e, dessa forma, com a atuação nas instituições de ensino.

Segundo o autor em sua obra de 2004, na qual ele defende a necessidade de se formar professores de LE “profissionais, reflexivos e comunicacionais”:

Quando um professor se coloca no lugar e momento de ensinar, um aglomerado de conhecimentos informais anteriormente construído (indo de percepções, intuições, memórias, imagens e crenças gerais) até pressupostos teóricos explícitos, uma certa capacidade de tomar decisões a cada momento, tudo sob uma configuração de atitudes, se posta a serviço desse ensinar. A qualidade, natureza ou textura desse ensinar vai depender, portanto, de uma combinação ou nível de uma ou mais de cinco competências básicas. (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8).

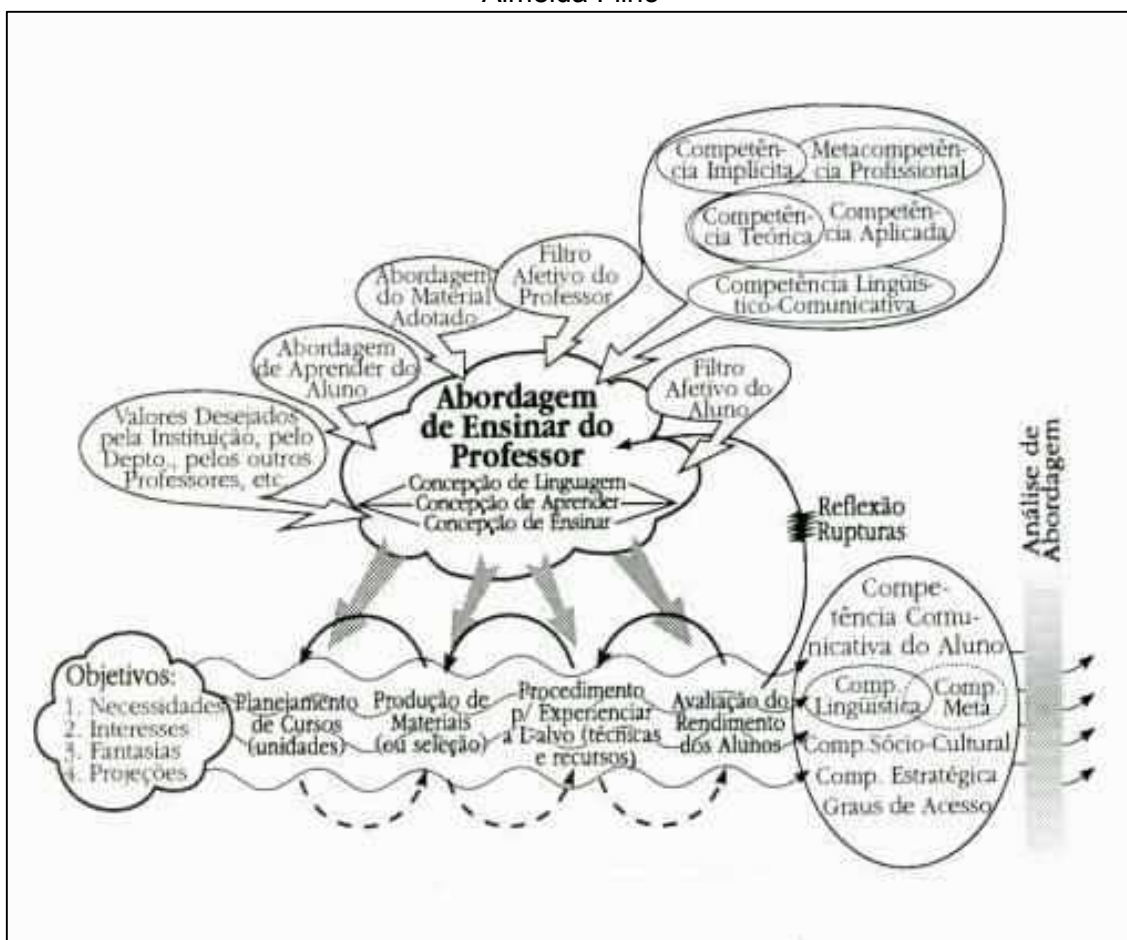
Nesta perspectiva, ele propõe em 1993 um construto teórico chamado *Operação Global de Ensino de Línguas* (OGEL) que abrange, ao lado de diversos aspectos da abordagem de ensino, o conjunto contendo as cinco competências que, segundo o autor, os professores de LE devem minimamente possuir e/ou desenvolver na sua formação inicial e continuada. A respeito deste construto teórico, Targino (2007) explica:

A Operação Global do Ensino de línguas constitui um modelo teórico dentro dos estudos em Linguística Aplicada da subárea de ensino/aprendizagem de línguas, que tem como um dos objetivos principais a análise, elaboração e construção de vieses teóricos e metodológicos para um ensino com resultados mais assertivos, tanto na sala de aula de línguas, quanto na formação de professores. Nas últimas décadas o Modelo de Operação Global de ensino, proposto por Almeida Filho em 1993, na sua primeira versão, e ampliado em 2006, vem ganhando força e status privilegiado na LA e representa um avanço na teorização da profissão do professor de línguas. O modelo privilegia as fases concretas e abstratas do processo de ensino/aprendizagem, o professor, alunos e terceiros, assim como as suas relações e inter-relações. (TARGINO, 2007, p. 38).

Segundo a autora, o modelo ampliado da OGEL (Figura 1) engloba desde uma parte que tem maior visibilidade e que envolve as atividades e atribuições do professor, como o planejamento de cursos e material didático e a avaliação dos alunos, dentre outras, quanto uma parte a qual chamamos de abstrata – ou invisível de acordo com Almeida Filho (2009) –, da qual fazem parte a abordagem de aprender do aluno e a do material adotado, os valores que as

instituições de ensino, o público em geral e até seus pares esperam dos professores, seu filtro afetivo e o do aluno, e, ainda, o conjunto de competências mínimas do professor de línguas.

Figura 1 – Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas segundo Almeida Filho



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 22)

Para Targino (2007, p. 39), a parte visível e a invisível são interdependentes e essa interdependência “manifesta-se nas suas materializações”. Ou seja, a “primeira necessita de uma identidade – personalidade teórica – e a segunda, de um objeto de exploração para se materializar”.

O escopo deste trabalho não envolve explorar todos os componentes da OGEL e da abordagem de ensino do professor de LE detalhadamente. Contudo, para melhor situar o nascimento do conjunto de competências proposto por Almeida Filho (1993) a partir desse modelo teórico, nos coube apresentar uma breve elucidação a seu respeito.

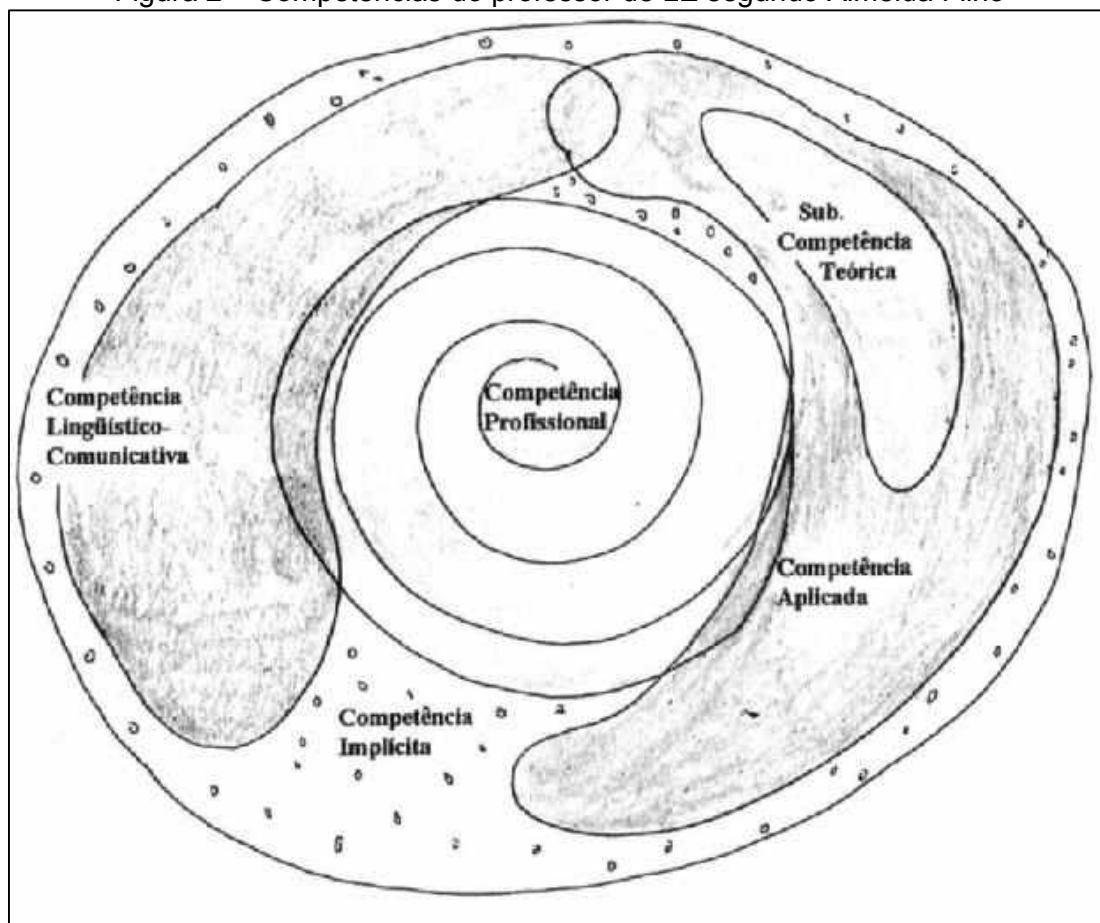
Assim, neste conjunto, além da competência relativa ao conhecimento e aprendizagem da língua-alvo – chamada de linguístico-comunicativa –, Almeida Filho (1993) inclui outras quatro consideradas necessárias para que o professor em formação em Letras – LE, doravante professor pré-serviço, desenvolva aptidões e atitudes fundamentais para imprimir qualidade à sua prática docente no ensino de idiomas.

São cinco competências que se correlacionam de modo harmonioso e que devem estar presentes ao longo de toda a formação de professores de LE, inclusive pré-serviço, pois o processo de ensino-aprendizagem de línguas é dinâmico e envolve a adaptação de conhecimentos e habilidades a diferentes e diversas situações em sala de aula.

Nesta linha, Abreu-e-Lima (2006, p. 92) defende que o processo formativo de professores de LE deve estimular o desenvolvimento de competências desde o início da graduação, quando da oferta das “disciplinas de conteúdo”, a partir das quais deve ser ensinado aos professores “como desenvolvê-las [as competências] ao longo da vida profissional”. Assim, este desenvolvimento não pode “ficar circunscrito às disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado”.

Vivenciadas durante toda a formação em Letras – LE, e até além dela, as competências que compõem o conjunto proposto pelo autor são denominadas: linguístico-comunicativa, implícita, teórica, aplicada e profissional, e representadas conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Competências do professor de LE segundo Almeida Filho



Fonte: Almeida Filho (2005, p. 18)

A competência implícita, que ocupa toda a base do modelo, é a que permeia todas as demais, enquanto a profissional se encontra no centro, podendo ser mais ou menos desenvolvida conforme o professor busca atualização profissional.

A teórica é classificada pelo autor como uma subcompetência da aplicada, estando conectadas, sendo que a competência aplicada restaria esvaziada sem a presença da teórica. Ambas se interligam à competência linguístico-comunicativa, também necessária para se ter uma competência aplicada e teórica bem desenvolvidas.

Diversos autores já discorreram a respeito deste modelo e apresentaram definições das competências que o compõem, como Alvarenga (1999), Consolo, Ibrahim e Silva (2008), Basso (2001), Consolo e Porto (2011), para citar alguns. Mas reproduzimos aqui uma síntese que julgamos mais objetiva, apresentada por Concário (2007), que as define como sendo:

Competência linguístico-comunicativa – Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem.

Competência implícita – Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicável (intuições, impressões).

Competência teórica – Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como proveniente de outras pessoas.

Competência aplicada – Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros, e de suas crenças e intuições implícitas.

Competência profissional – Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos. (CONCÁRIO, 2007, p. 35).

Dando sequência, apresentamos e detalhamos as mencionadas competências preconizadas na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), cujo desenvolvimento consideramos ser parte essencial do processo de formação de professores pré-serviço de Letras – LE – especialmente no âmbito do Programa IsF –, visando suprir “o descompasso entre as ações desses profissionais e as singulares e complexas situações de ensino-aprendizagem do cotidiano da sala de aula” (CASTRO; SILVA, 2006, p. 293).

3.4.2.1 Competência linguístico-comunicativa

A competência linguístico-comunicativa do modelo proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) caracteriza-se como o insumo mais básico, concomitante à competência implícita, com o qual o professor de LE deve se municiar para o exercício da docência.

Ela diz respeito à aptidão para ensinar línguas, de acordo com o conhecimento adquirido sobre a língua-alvo – a “metade linguística” dessa competência –, e se expressar de modo que possa ser compreendido pelos aprendizes – a outra “metade”, a comunicativa.

O autor descreve que a linguístico-comunicativa é a competência que primeiro permitirá ao professor “ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8). Explica, ainda, que é “a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus

alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 35).

Aprofundando o conceito de competência comunicativa, agora referida por Almeida Filho (1993) como linguístico-comunicativa, o autor a subdivide em quatro subcompetências denominadas: linguística, sociocultural, meta e estratégica. Cada uma delas se refere a um tipo determinado de conhecimento, conforme a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Competência comunicativa segundo Almeida Filho



Fonte: Almeida Filho (1993, p. 9)

Na elaboração de tal esquema o autor foi influenciado pelas obras de Canale (1983) no que se refere à competência estratégica, de nomenclatura e sentido idênticos em ambos os modelos; de Hymes (1972) quanto à competência linguística; de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) que também mencionam a sociocultural; e na de Widdowson (1990) quanto aos graus de acesso aos conhecimentos disponíveis, o que vai influenciar o desempenho do falante na língua-alvo.

Almeida Filho (1993) inova ao apresentar a competência meta que, conforme Basso (2001, p. 131-132), “é a que permite ao usuário falar sobre a

língua-alvo que está aprendendo”, ou seja, é “o domínio da nomenclatura envolvendo o sistema abstrato da língua”.

A autora, ao expandir posteriormente o conceito de “competência meta” apresentado por Almeida Filho (1993) no esquema da Figura 3, e incluí-la dentre aquelas que o professor de LE deve necessariamente possuir e/ou desenvolver, explica que:

Esta competência implica saber falar sobre o funcionamento da língua que leciona, usando uma taxonomia variada como aquela advinda da gramática normativa, da Linguística, da Linguística Aplicada. Esta competência diferencia ou deveria diferenciar sobremaneira um nativo ou um professor leigo – que trabalha basicamente fazendo uso da sua Competência Implícita, de um professor graduado em Letras. (BASSO, 2001, p. 153).

Tendo em vista a ampla gama de elementos que a compõe, podemos afirmar que a competência linguístico-comunicativa “alcança todo o conhecimento da língua e sobre a língua, incluindo todos os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos” (PADILHA, 2013, p. 26).

Assim como Almeida Filho (1993), entendemos que essa competência se assemelha à comunicativa, englobando, em parte, o componente linguístico, no que se refere ao conhecimento das regras de uso da língua-alvo e seus elementos.

Envolve, ainda, o conceito de desempenho, no sentido de ser capaz de pôr em prática tal conhecimento das regras em contextos concretos e sociais de uso da língua. Ou, de acordo com Bachman (1991, p. 682, tradução nossa), ao discorrer sobre habilidade de linguagem (*language ability*), trata-se de o sujeito ser capaz de “usar o conhecimento da linguagem em conjunto com as características do seu contexto de uso para criar e interpretar significado”³⁶.

Para Almeida Filho (1993), a competência linguístico-comunicativa abrange uma faceta comunicativa – capacidade de uso da língua – e uma linguística – o conhecimento “do sistema linguístico”, que possibilita ao professor atuar em situações de língua-alvo.

Dicotomia essa – competência/desempenho – explorada inicialmente na obra de Chomsky (1978) e aprofundada e ampliada nas análises de Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Savignon (1983), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995), Brown (2007), Celce-Murcia (2007), dentre outros.

³⁶ (...) is the capacity for using the knowledge of language in conjunction with the features of the language use context to create and interpret meaning. (BACHMAN, 1991, p. 682).

Almeida Filho ressalta, no entanto, que a competência linguística é aprimorada automaticamente a partir do desenvolvimento da comunicativa, porém o sentido inverso nem sempre ocorre. Ou seja, é possível que o indivíduo demonstre “competência linguística sem poder fazer uso comunicativo da mesma” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 23).

Muitas vezes o professor conhece as regras gramaticais, lexicais, de semântica, dentre outras regras de um idioma específico, porém sua forma de se comunicar e interagir em sala de aula, sua proficiência na língua-alvo, é ineficiente. Nesta lógica, conforme Xavier (2000) constatou a partir de estudos de casos que conduziu:

(...) nem sempre um professor com boa fluência na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem, isto é, aquela em que os alunos podem desenvolver suas capacidades de compreensão, expressão e negociação de significados na língua-alvo. (XAVIER, 2000, p. 22).

Dessa forma, resta uma competência linguístico-comunicativa deficiente, pois, conforme ressalta Ramos (2015, p. 25), ter proficiência linguística “significa necessariamente ter conhecimento sobre os aspectos culturais que envolvem cada uma [das] ocasiões, em se tratando de língua materna ou não”, para que a interação seja apropriada a cada conjuntura.

Conforme pontua Almeida Filho (1993):

A comunicação verbal não seria assim um simples processo linguístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios (além das regras gramaticais e esqueletos perceptuais lexicais, no sentido de Widdowson, 1990), da percepção da situação de uso e outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e memória do locutor que interagem no processo de maneira não-hierárquica. Nesse sentido, comunicar-se é atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade (nos sentidos gerativo e imaginativo) tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 9).

Por este motivo é importante que a formação de professores inicial e continuada foque não somente no aspecto linguístico, mas também capacite o profissional a adaptar seu conhecimento da língua a cada situação, a cada público específico, ao contexto social e principalmente ao de sala de aula no qual irá atuar.

Por conseguinte, ele será competente para “envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8), realizando cabalmente o seu papel de formador comprometido com a qualidade do ensino de LE. Ou seja, quanto mais desenvolvida a competência

linguístico-comunicativa do professor de LE, mais ele conseguirá imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem do idioma em questão.

Ademais, em alinhamento com o que dispõe o texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, estará apto a formar estudantes “capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

3.4.2.2 Competência implícita

Assim como a competência linguístico-comunicativa, Almeida Filho (2007, p. 20) considera que a implícita é a “mais básica do professor de línguas”, sendo “constituída de intuições, crenças e experiências”. Tanto que ele a situa como ocupando praticamente toda a base do seu modelo (ilustrado na Figura 1), ou seja, é a que tem a maior extensão, pois é a que permeia todas as demais competências do conjunto.

Como a extensão que as competências ocupam na representação gráfica do modelo proposto pelo autor não é estática, a implícita pode ocupar maior ou menor espaço, a depender do “tamanho” das demais. E, ainda, “na ausência de outras competências, ela assume o lugar de comando” (ALVARENGA, 1999, p. 54), estando abarcada em toda e qualquer operação de ensino, uma vez que não é possível ter “o controle total e consciente de todas as nossas ações” (BANDEIRA, 2015, p. 130).

A competência implícita é a que envolve, em seu cerne, as experiências vividas pelos profissionais, suas opiniões, suas crenças sobre o que é ensinar e aprender línguas, essencialmente sobre o que é ser professor.

É primordialmente nestes elementos que os professores vão basear a sua operação de ensino o que, conforme aponta Sant’Ana (2005, p. 29), ocorre principalmente logo após a formação em curso de graduação, quando o professor “inicia sua prática em sala de aula imitando seus pares, sem muita preocupação em avaliar se essa prática é adequada para seus próprios alunos”.

Para Bruschie e Prawucki (2003):

(...) todo professor de LE constrói um ensino (seu processo de ensinar) a partir de uma dada abordagem/conjunto de crenças que foram adquiridas a partir de suas experiências enquanto aluno (abordagem de aprender) e professor (abordagem de ensinar), sendo que essas

irão atuar e influenciar no processo de ensinar uma nova língua. (BUSCHLE; PRAWUCKI, 2003, p. 105).

É a partir da competência implícita que os docentes agem da forma que agem, tomam determinadas atitudes e decisões frente às diversas ocorrências em sala de aula.

Como explica Ortiz Alvarez (2015, p. 253), ela se baseia “em crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante situações-problema, situações essas muitas vezes desafiadoras”.

Neste contexto, Tardif (2002) exemplifica:

(...) a maneira como um professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos não pode se reduzir a um saber instrumental, mas envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade, relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências, seus valores, suas emoções. (TARDIF, 2002, p. 231).

Apesar de não ser objetivo do presente trabalho aprofundar questões terminológicas dos conceitos relativos aos elementos constitutivos da competência implícita, é relevante mencioná-los, a fim de melhor contextualizá-la. Um destes elementos, conforme o conceito apresentado por Almeida Filho (2007, p. 20), é a intuição, inserida de forma tácita em qualquer ação e na qual o indivíduo pode basear o seu processo decisório e a tomada de ações.

Bandeira (2015, p. 113) explica que a intuição não é um conhecimento solidificado, consolidado, mas se relaciona com as crenças e memórias de acordo com a vivência de cada um. Segundo o autor, “a intuição possui uma lógica para o sujeito, uma vez que ele lança mão das suas referências para tecer julgamentos” (BANDEIRA, 2015, p. 114).

A intuição é, portanto, um conhecimento que o indivíduo considera como sendo a sua verdade pessoal, por ser baseado nas suas experiências anteriores e convicções. Por conseguinte, outros recursos cognitivos que fazem parte da competência implícita junto à intuição são a memória, as crenças e atitudes.

A memória também pode orientar as ações do sujeito e é responsável por “trazer experiências passadas e inseri-las no contexto do presente, na forma de conhecimento novo” (BANDEIRA, 2015, p. 115). Pode ser baseada no que se vivenciou ou ouviu e não é tão acurada, pois se deteriora com o passar do tempo.

Crença, conforme definição do Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (2019), é o “pensamento que se acredita ser verdadeiro ou seguro; certeza, confiança, segurança”. É a:

(...) convicção sobre a verdade de alguma afirmação ou sobre a realidade de algum ser, coisa ou fenômeno, especialmente quando não há provas conclusivas ou confirmação racional daquilo em que se acredita. (CRENÇA..., 2019).

Os indivíduos podem agir motivados pela crença – ou pela descrença –, que irá determinar seu comportamento ou atitude frente a uma situação de língua-alvo.

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) aponta que as crenças dizem respeito a todos os aspectos que envolvem a “tarefa de aprender” e de ensinar, bem como sobre o significado da linguagem e aspectos relativos à língua e à própria aprendizagem. Para a autora:

(...) as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca. (BARCELOS, 2004, p. 132).

Para Bandeira (2015, p. 117), mesmo que a crença possa “implicar uma atitude (ou conjunto de posturas)”, ela se difere da atitude, devido à primeira se basear em conhecimentos e teorias, mesmo quando não passíveis de validação ou confirmação, e a segunda implicar “uma postura diante de uma situação ou problema”.

A atitude, por sua vez, não é considerada um conhecimento propriamente dito, mas sim a conduta que é assumida em face de determinado acontecimento. Ainda conforme Bandeira (2015, p. 117), a atitude se refere ao “ponto de vista em que nos colocamos e apresenta-se como um estado mental e afetivo. É com ela que percebemos e nos relacionamos com o mundo”.

No caso do professor de LE, as atitudes são materializadas quando, por exemplo, ele age em sala de aula, quando lida com episódios imprevisíveis, adotando certa postura.

Segundo Fairchild (2009, p. 499-500), isso significa que “o professor de língua precisa elaborar certo tipo de prontidão amparada no seu conhecimento sobre a linguagem”, isto é, a atitude do professor na sua prática docente pode se referir a “uma forma de produzir a partir dos percalços que surgem no decurso da aula”, e acreditamos que também fora dela, ao lidar com circunstâncias diversas ao longo de sua formação dentro e fora da instituição e do ambiente acadêmico.

Por reunir todos estes recursos cognitivos, a competência implícita é a que faculta ao professor de LE “agir espontaneamente para ensinar através de

procedimentos tidos [por ele] como apropriados” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8). Ele inicia sua prática se baseando no que já vivenciou e nos comportamentos que ele considera ser os mais adequados, quer sejam recomendados por especialistas e na literatura especializada ou não.

Portanto, já terá uma competência implícita baseada nas suas intuições e crenças sobre o que é ser professor de língua e como agir em sala de aula no processo de ensino, tomando atitudes baseadas nas suas convicções, experiências e memória.

Assim, segundo Almeida Filho (1993, p. 20), basta que o professor possua “uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo”, para que ele já possa “ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar”.

Por este motivo, corre-se o risco de que a competência implícita se materialize em uma incompetência, especialmente se o professor continuar a basear sua prática docente em crenças e intuições equivocadas. Ou, como alerta Sant’Ana (2005, p. 29), “essa situação se agrava quando, na continuidade de sua atividade profissional, a atitude desse profissional não se altera ou se altera muito pouco”.

Conforme alertam Consolo e Porto (2011, p. 77), muitas vezes os professores “já trazem consigo exemplos herdados de seus professores” e “muitos profissionais são prejudicados por se apegarem a práticas engessadas, tradicionais, recusando-se a mudar sua maneira de ensinar”. Isto posto, é preciso que a prática docente seja atualizada e revista constantemente, especialmente ao longo da formação continuada, no intuito de ser aprimorada.

É esse *habitus* do professor de LE, tratado na obra de Bordieu (1991)³⁷ e referenciado por Almeida Filho (1993, p. 20) como sendo “um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia”, que se espera seja moldado, refinado e/ou aperfeiçoado ao longo da formação continuada (pré-serviço), sob a supervisão de seus mestres no ambiente acadêmico. De acordo com Alvarenga (1999):

O processo de reconhecimento da competência implícita, realizado através de diálogo com a própria prática (Blatyta, 1995) gera dois níveis

³⁷ *The habitus is a set of dispositions which incline agents to act and react in certain ways. The dispositions generate practices, perceptions and attitudes which are 'regular' without being consciously co-ordinated or governed by any 'rule'.* (BORDIEU, 1991, p. 14)

de compreensão. Um deles, é a explicação da prática voltada para ela mesma, ou seja, há uma compreensão reconhecedora da maneira como se ensina, e essa compreensão se esgota, pelo menos em um primeiro momento, na própria prática. As teorias informais do professor, trazidas à discussão, deixam de ser ocultas. O outro nível de compreensão avança em direção à explicitação da prática com base em teorias sistematizadas e reconhecidas na comunidade científica da LA e em ciências outras de contato, que não aquela particular do professor. A possibilidade de interação com outras perspectivas realiza-se no diálogo entre as teorias do professor e as teorias da academia. (ALVARENGA, 1999, p. 29).

Ao longo do processo formativo, é preciso estimular uma atitude crítica e reflexiva por parte do professor, especialmente no que se refere ao seu conhecimento informal sobre a prática docente em LE. Para que, a partir daí ele reforce comportamentos adequados e/ou reveja crenças e atitudes que podem ser consideradas incompatíveis com as teorias formais e o contexto social – e precipuamente o de sala de aula – no qual irá exercer a docência.

Tudo isso no intuito de capacitá-lo a construir e/ou adotar, por si só, (novas) abordagens de ensino apoiadas em técnicas de docência comprovadamente eficientes, materiais didáticos legitimados e teorias arraigadas, (re) pensando suas intuições, convicções e condutas, aspirando ao seu crescimento pessoal e profissional na área de ensino de LE. Pois, quanto mais desenvolvida a formação profissional do docente de línguas, menor espaço haverá para a tomada de “ações espontâneas, intuitivas” (CONSOLO; IBRAHIM; SILVA, 2008, p. 130) e que sejam contrárias a práticas adequadas para a docência de LE.

3.4.2.3 Competência teórica

A competência teórica se resume ao conhecimento que o professor de línguas adquire ou (re) constrói a partir da literatura que ele estuda, dos textos que ele lê e se informa sobre língua estrangeira, Linguística e LA, v. g., das pesquisas sobre as quais se inteira, “de maneira que aquilo que ele faz vai ficando mais próximo daquilo que se sabe, que leu e que já sabe articular” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 7). É, além disso, o aumento da sua “capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino/aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações” (ALMEIDA FILHO; BAGHIN; CALDAS, 1998, p. 6) e ressignificá-las na prática.

A competência teórica é uma subcompetência da aplicada (BASSO, 2001), estando representada em um conjunto englobado por esta segunda no modelo ampliado da OGEL (Figura 1). Enquanto a competência aplicada se materializa justamente quando o professor baseia sua prática docente na literatura e no que “apre(e)ndeu” a partir da teoria sobre o ensino e a aprendizagem de LE.

No ensino de LE, ambas as competências são interdependentes, pois possuir uma competência teórica sozinha, sem a habilidade de transferir o conhecimento aos aprendentes na prática e de adaptá-la corretamente ao contexto de sala de aula, impacta negativamente na abordagem de ensino do professor.

Neste sentido, convergimos com Alvarenga (1999) e Basso (2001) que defendem que a competência teórica, desvinculada da aplicada, “tem pouca valia ou valor agregado para [a prática docente do] professor” (BASSO, 2001, p. 139).

Por outro lado, no exercício da docência em LE, sem a competência teórica a aplicada resta esvaziada. É essencial que o professor de LE tenha conhecimento das “dimensões teóricas do processo de ensinar e aprender língua(s)” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 3) para embasar a sua prática.

Dimensões estas que podem envolver a teoria formal e/ou a informal, definidas por Sant’Ana (2015) como:

(...) o conjunto de ideias e explicações dialógicas de base formal e informal que o professor conhece e é capaz de expor sobre suas ações de ensinar e aprender LE. A base formal vem das teorias formais, produzidas na academia. A informal é o conjunto de crenças, pressupostos, convicções que o professor produz ao longo de sua vida pessoal e profissional (...). (SANT’ANA, 2015, p. 114).

A teoria formal é imprescindível para a prática docente do professor de LE, que deve se dedicar ao estudo da vasta literatura nas áreas de Linguística, LA e sobre o ensino e a aprendizagem de LE e buscar constante atualização, porquanto não basta apenas ter conhecimento da língua-alvo para ser proficiente e competente no exercício da docência em idiomas. No entanto, ao mesmo tempo, ter domínio unicamente da teoria formal não é suficiente para dar suporte à ação docente no ensino de LE.

Corroborando o entendimento de Targino (2007), defendemos que não somente o conhecimento adquirido em curso de graduação em Letras – LE, isto

é, aquele “promovido pela instrução formal”, é parte integrante da competência teórica. Conforme a autora, assumir que essa aquisição somente ocorre no ambiente acadêmico, é “privilegiar o papel da escola (em sentido abrangente) na formação do indivíduo e do professor” (TARGINO, 2007, p. 54).

Contudo, não pretendemos com isso diminuir o papel dos cursos de graduação e das instituições de ensino na formação do professor de LE e no desenvolvimento da sua competência teórica. Mas incluir, ao lado da teoria formal “apre(e)ndida” nestes espaços, os conhecimentos adquiridos ao longo da prática docente e que são ressignificados pelo professor, com base no seu conhecimento teórico formal. Retomando a autora:

Este é o espaço do conhecimento ressignificado, que já não é intuitivo, cotidiano, porque o professor pode explicá-lo, ou localizá-lo teoricamente e, também, já não é a mesma teoria formal que o professor aprendeu durante a sua formação ou com seus pares. Este espaço é plástico e permeável, isto é, permite, ilimitadamente, a incorporação de conhecimentos novos. (TARGINO, 2007, p. 64).

Assim, conforme pontua Targino (2007), trata-se de considerar na competência teórica do professor de LE também o conhecimento resultante de teorias que ele ressignifica por sua conta, dos saberes que ele apropria e articula autonomamente em sua prática, através da literatura ou no contato com mestres e seus pares. Segundo o autor, “a teoria formal, quase nunca, é percebida na práxis do professor exatamente como foi pensada por seu (s) autor (es)” (TARGINO, 2007, p. 64).

Não se tratam aqui de crenças ou intuições, integrantes da competência implícita, mas sim da compreensão que o professor passa a ter a respeito da literatura da área a qual tem acesso e de dar novo significado ao conhecimento adquirido ao colocá-lo em prática. Ou, de acordo com Sant’Ana (2005, p. 45), da criação de “novas teorias baseado no estado da arte e nas suas teorias informais [do professor de LE], refletindo sobre as situações problemáticas encontradas ao longo de sua experiência profissional”.

Essa ressignificação deve ser idealmente estimulada nos espaços de formação de professores pré-serviço, para que a sua prática docente em LE seja realizada de forma crítica, consciente e autônoma.

Ao mesmo tempo, apresentando-lhes diversas correntes teóricas e disponibilizando acesso à extensa literatura da área – nacional e internacional –

para que reflitam criticamente e decidam sobre as que melhor se adequam a sua prática docente e ao contexto educativo no qual irão atuar.

Conforme Almeida Filho (2004):

À medida que o professor avança na sua profissionalização, crescem as chances desse profissional desenvolver *competência teórica* sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores. Tal competência requer que se saiba e se saiba explicar por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas como se dá o processo de ensinar e aprender língua (s). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 8-9).

Assim, o professor de LE pode iniciar a sua prática docente “conhecendo e dizendo esse conhecimento disponível nos livros e ambientes de circulação do conhecimento formal explícito” e, a partir daí, “passará a cotejá-lo com uma prática que se quer explicar” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 9).

Acreditamos, assim como Targino (2007, p. 66), que o cerne da “atividade do professor está na transposição dessa teoria articulada por ele para a cultura de ensinar e aprender, entendida como resultado da atividade social e educativa do homem”.

Portanto, a competência teórica, isto é, o que o professor sabe conscientemente, baseado na literatura e no que ele infere e compreende da mesma ao longo do seu desenvolvimento profissional, é premissa fundamental para que ele tenha competência aplicada, a qual abordamos na seção seguinte.

3.4.2.4 Competência aplicada

A competência aplicada é a que sintetiza, sobretudo, a implícita e a teórica, sendo “um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 9). Essa competência se traduz na “capacidade (...) que o professor desenvolve para viver profissionalmente aquilo que sabe teoricamente e que sabe dizer aos pares e público quando necessário”, conforme os ensinamentos de Almeida Filho (2000, p. 42).

É a competência que habilita o professor a ensinar de acordo com as teorias formal e informal, ou seja, com base tanto no que “apre(e)ndeu” na literatura, nas pesquisas que realiza e de outros, quanto nas suas crenças, intuições, memórias e experiências para que, enfim, se faça entender e consiga explicar “com plausibilidade por que ensina como ensina da maneira como

ensina e porque obtém os resultados que obtém” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 37).

Concordamos com Sant’Ana (2005) que inclui, dentre os elementos da competência aplicada, a teoria – base da competência teórica –, e com Alvarenga (1999, p. 37), que se refere à aplicada como sendo uma “competência teórica vivenciada”, pois acreditamos que uma não pode ser dissociada da outra.

Conforme explica Nascimento (2009, p. 26), a competência aplicada “é a materialização intencionada das teorias informal e informada”, isto é, a teoria “passa a ser corporificada, mais facilmente visualizada por meio de ações e, com isso, mais passível de ser esclarecida e explicada”.

Porém, a competência aplicada não se inter-relaciona apenas com a teórica e a implícita, dialogando também com a linguístico-comunicativa, pois a aplicada capacita o professor de línguas a verbalizar sua prática em LE, a partir de uma competência linguístico-comunicativa bem desenvolvida na língua-alvo. Segundo Alvarenga (1999, p. 82), o próprio desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa pode ser mais bem percebido pelo professor através da reflexão de sua prática.

Para Sant’Ana (2015, p. 47) a aplicada é uma competência intrincada e “resultante”, na medida em que “abriga todo o conjunto de elementos para dar conta do como (procedimentos), do porquê (as explicações teóricas formais e informais) e dos resultados (aquisição da língua e consequências simbólico-político-sociais)”.

A competência aplicada, assim, faz interface com todas as demais, integrando elementos como a teoria, o conhecimento e uso das regras da língua-alvo adequado a determinado contexto, o compromisso político-social no ensino de línguas e o acesso a recursos cognitivos como as crenças e intuições, a influência de experiências pessoais e profissionais na práxis do professor, dentre outros.

Por este motivo, entendemos que uma das condições para a mobilização da competência aplicada é justamente a atuação do docente em sala de aula. Assim, cremos que os espaços de formação continuada de professores pré-serviço de LE são locais privilegiados para o desenvolvimento da competência aplicada.

Ao longo da graduação em Letras – LE, os professores/aprendizes são expostos majoritariamente à teoria formal e, apesar da obrigatoriedade do estágio supervisionado, consideramos que nesse nível de ensino ainda há pouco espaço para materializarem a sua prática docente em situações “reais” de ensino de línguas.

Nesta linha, Consolo e Porto (2011, p. 78) explicam que “geralmente os cursos de línguas, sejam em instituições públicas ou privadas, têm um foco específico, somente leitura”, por exemplo. Sendo necessário dar importância tanto ao desenvolvimento da proficiência linguística quanto à prática pedagógica, “para que o docente tenha um equilíbrio entre todas as competências necessárias para sua boa atuação no ensino de LE” (Id., 2011, p. 78).

Entretanto, mesmo que tal prática seja desenvolvida na graduação, seja no estágio obrigatório ou nas disciplinas de prática de ensino, o maior desafio é fazer a ligação entre a teoria e a prática, resultando em muitos alunos – professores pré-serviço – que “concluem os cursos de graduação cheios de teorias e com pouca prática” e que “não sabem o que fazer com toda esta teoria” (Ibid., 2011, p. 78).

Assim, é necessário estimular uma formação de professores pré-serviço de LE com foco na prática docente, aliada à teoria já estudada em curso de graduação, de modo a capacitá-los a atuar profissionalmente em situações concretas, quando devem tomar decisões autônomas e agir com mais independência, materializando a sua “capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias” (BASSO, 2001, p. 154), para que o que o seu conhecimento teórico seja mais profícuo para a práxis em LE.

Ainda conforme o entendimento de Basso (2001) sobre a formação do profissional de Letras – LE:

(...) quanto mais consistente teoricamente e quanto mais respaldada pela prática for sua formação no curso de Letras, menos implícita e mais profissional será o seu desempenho, sua prática quando no exercício de sua profissão. (BASSO, 2001, p. 154).

Desta maneira, colocando “na sua prática de sala de aula o que estudou, buscou, pesquisou para sua formação” (BASSO, 2001, p. 154), sob a supervisão e recebendo *feedback* de seus orientadores e pares, visando ao aperfeiçoamento da sua prática docente em LE de uma forma mais reflexiva e,

conseqüentemente, ao desenvolvimento da sua competência aplicada. Pois, como ensina Alvarenga (1999):

A partir do desenvolvimento da competência aplicada, ou seja, da explicação sobre porque ensinamos como ensinamos com base teórica, o que antes era ensinado por imitação apenas, com aparente neutralidade, ou seja, sem consciência sobre o que se faz, passa a um nível de compreensão mais articulado, o que permite ao professor, na revisão de seus valores e conceitos pertencentes a sua prática de sala de aula um novo olhar, agora com maior compromisso com ele mesmo e com seus alunos. (ALVARENGA, 1999, p. 110).

Este compromisso do professor pré-serviço consigo mesmo, com o alunado e até com a instituição de ensino, isto é, com a educação de modo global e especialmente com o processo de ensino-aprendizagem em LE, está intimamente relacionado à sua competência profissional, a última dentre as competências integrantes do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) e que examinamos a seguir.

3.4.2.5 Competência profissional

A última competência, porém, não menos importante, que Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) propõe em sua obra é a profissional. Ela se encontra no meio de todas as demais competências, conforme a representação do modelo da OGEL (Figura 1), influenciando-as e sofrendo influência das mesmas, em uma interface contínua.

De acordo com Barbosa (2007, p. 105), sobre a relação da competência profissional com as demais componentes do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), ela é a que motiva o professor a “buscar novos conhecimentos através de leituras acadêmicas (competência teórica) rumo a uma explicitação da sua prática renovada e justificável por conhecimento relevante explícito em sala de aula (competência aplicada)”.

Almeida Filho (2006) defende que, a partir da competência linguístico-comunicativa e da implícita, as quais ele chama de “competências fundadoras”, o professor de línguas mobilizará seus conhecimentos teóricos, baseados na teoria formal e na informal, que se consubstanciarão na competência aplicada. Por sua vez, a profissional, que permeia todas as competências, faz interface com a aplicada no sentido de uma prática mais profissionalizada, responsável e comprometida.

Imbricada nesta operação, situada no centro da OGEL, a competência profissional é a que dará subsídios ao professor, consciente de seu papel no processo educativo e reflexivo sobre sua prática preceptoral, para avaliar as condições de operacionalização das demais competências e informar possibilidades de (auto) aperfeiçoamento (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 4).

Ou ainda, conforme ensina Abreu-e-Lima (2006, p. 91), a profissional é a “competência organizadora das outras competências”. É a que “amarra” as demais de acordo com Alvarenga (1999, p. 208), e é a que “move as competências em direção a um aspecto específico da realidade, o mundo do trabalho”, consoante Bandeira (2015, p. 128).

Assim, o autor conceitua a competência profissional como sendo aquela que deve ser desenvolvida para que o professor se “eleve ao nível mais alto de consciência e fruição profissional” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). É a que o habilita a “conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas”, e é através dela que ele “administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente” (Id., 1993, p. 21). É a tomada de consciência do “eu-professor (a)” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9).

Tal tomada de consciência do professor sobre seu papel como educador responsável política e socialmente pelo desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem ao qual ele deve sempre imprimir qualidade, e cada vez mais, é, portanto, fruto de uma competência profissional desenvolvida.

Conforme advoga Nascimento (2009):

A construção de um profissionalismo ligado à carreira é desenvolvida em cursos de formação continuada (seminários, oficinas, programas à distância via rede virtual), por meio da leitura e discussão de publicações na área (folhetos, vídeos, áudios, material de autoacesso) e, sobretudo, no próprio fazer, que constitui a prática responsável de sua profissão. (NASCIMENTO, 2009, p. 27).

Neste sentido, concordamos que a competência profissional é desenvolvida quando o professor busca contínua atualização pessoal e profissional através da realização de cursos de aperfeiçoamento, formação continuada/pré-serviço, participação em eventos, apresentação de trabalhos e palestras, leitura e realização de pesquisas em LA e outras áreas conexas.

Enfim, através da busca pela ampliação do seu conhecimento e pelo interesse no seu desenvolvimento como profissional de ensino de línguas

competente, percorrendo uma “trajetória de formação permanente por toda a vida profissional” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 2).

Consolo, Ibrahim e Silva (2008), sobre a importância do desenvolvimento da competência profissional do professor, apontam que:

(...) para realizar-se plenamente como professor de línguas, imbuído de seu papel de educador, o professor precisa desenvolver uma competência profissional, pela qual ele conhecerá seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente. (CONSOLO; IBRAHIM; SILVA, 2008, p. 130).

É também possuindo uma competência profissional bem desenvolvida que o professor se ocupará em idealizar, raciocinar e refletir a sua prática, cada vez mais a aprimorando e ajustando de acordo com as necessidades da escola e dos próprios alunos no contexto de ensino em que for atuar.

Ao propor um conjunto amplificado de competências do professor de LE, com base naquelas propostas nas obras de Almeida Filho (1993, 1999) e Canale e Swain (1980), Ortiz Alvarez (2015, p. 254) define a competência profissional como a “consciência dos deveres e direitos, da necessidade de atualização e formação continuada dos professores de LE e do papel que desempenham na sociedade atual”, ou seja, é a assunção do “compromisso de ensinar, educar, e formar profissionais de qualidade”.

Concordamos com Santos (2005) e Ortiz Alvarez e Santos (2015) que classificam a competência profissional como sendo quadridimensional, composta pelos saberes profissionais específicos e pelas dimensões política, ética e estética. São componentes indivisíveis e “estritamente imbricados, interligados, interdependentes, indissociáveis e essenciais”, bem como instáveis, por ser um “produto sócio-histórico-cultural inacabado e em evolução” (ORTIZ ALVAREZ; SANTOS, 2015, p. 275), mutável de acordo com o cenário.

A respeito destes componentes, as dimensões política, ética e estética dizem respeito, respectivamente, aos direitos e deveres do professor como cidadão comprometido com o exercício da docência; a princípios como “autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, entre outros”; e ao seu compromisso com “a sensibilidade, a criatividade, a humanidade, o amor e a solidariedade e toda a diversidade de manifestações de caráter artístico e cultural” (ORTIZ ALVAREZ; SANTOS, 2015, p. 278-281).

Por sua vez, os saberes profissionais vêm de diferentes fontes e “são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional”. São os saberes “disciplinares, didático-pedagógicos, os saber-fazer, os metaconhecimentos e o autoconhecimento” (ORTIZ ALVAREZ; SANTOS, 2015, p. 276).

Para Almeida Filho (2004, p. 9), um dos aspectos inerentes à competência profissional é justamente o autoconhecimento, o posicionamento reflexivo do professor de LE no exercício do seu ofício. Ou seja, é a “capacidade macro sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento”. É essa busca por aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional que essencialmente vai identificar o progresso no que se refere à competência profissional.

Assim, professores de LE que têm sua competência profissional bem desenvolvida podem ser identificados pelas seguintes características:

(...) profissionais com certificação, com experiência prática crescente, em formação especializadora contínua, com postura observadora, aberta, crítica e flexível;

intelectuais (conscientes, compromissados, éticos) abertos a se pensar e pensar a profissão;

leitores e interlocutores no modo oral interessados que valorizam o ser professor e ser profissional focalizando dimensões teóricas do processo de ensinar e de aprender língua (s);

professores que conhecem seu valor, seus direitos e deveres e que tomam conta de si e de outros colegas profissionais;

que se empenham em ajudar os alunos a se tornarem aprendentes melhores (o lado formador que todos os professores têm). (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 3).

O exercício da profissão do ensino de LE na contemporaneidade, consoante Almeida Filho (2004, p. 2), “é uma evolução da concepção da arte do ensino para uma especialização disciplinar sob pressupostos de conhecimento científico articulados em teoria de ensino-aprendizagem de língua”.

É essa evolução que caracteriza a transposição da figura do professor prático, aquele que age “baseado numa arte obtida por talento inato, tradição e treino, desatrelada de certificação universitária” (ALMEIDA FILHO, 2004, p. 2), para a valorização do professor profissional, com competência profissional.

Para estar apto ao ensino de LE não basta que o professor tenha domínio das teorias de ensino-aprendizagem. Devido às expectativas crescentes da sociedade e das instituições de ensino em relação a esse profissional, além da

sua formação exigida em curso de graduação em Letras – LE e, portanto, da sua certificação universitária, espera-se que ele progrida na carreira. Progressão esta que é resultante da busca incessante de especialização profissional, da conscientização de seus deveres como docente de línguas e do empenho em adequar a sua prática docente às necessidades dos aprendizes – as quais estão em constante mutação – e ao contexto de ensino.

Uma das facetas da competência profissional é o “seu potencial de avaliar o estágio atual e relações entre as competências para [que o professor possa] tomar iniciativas de intervenção ainda que de longo prazo e com finais incertos” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 9). Ela é a alavanca que impulsiona o professor a se autoavaliar e a aprofundar sua compreensão acerca da prática pedagógica, o movendo “em busca de caminhos outros” (ALVARENGA, 1999, p. 225).

Para Nóvoa (1992, p. 13), um dos defensores da formação imbuída da perspectiva reflexiva, ela se constrói não apenas pela “acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” do professor.

Assim, quanto mais a formação do professor de LE se revestir de caráter crítico-reflexivo, incentivando-o a (re) pensar e inovar a sua práxis, mais ela contribuirá para a primordial autoavaliação do profissional e para que ele identifique necessidades de atualização e crescimento, incrementando a sua competência profissional e, por conseguinte, a qualidade do processo educativo que ele opera. Pois, hoje em dia, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado à prática do professor.

4 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO NO ÂMBITO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

“A ‘revolução das competências’ só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente”.

(PERRENOUD, 1999, p. 95).

4.1 Breve contextualização histórica sobre a formação de professores pré-serviço de Letras – LE no Programa IsF

Apesar de a formação de professores não ter sido concebida inicialmente pelo GT-IsF, nem oficialmente pela Portaria MEC nº 1.466/2012 de criação do Programa IsF, como uma das suas ações macro, a partir do credenciamento das IES e com estruturação dos NuLi-IsF e o planejamento de suas ações, percebeu-se que estes já se constituíam em importante seara de formação de professores.

Visto que, dentre as suas ações, encontravam-se a de planejamento e condução de aulas, capacitação para aplicação de testes de nivelamento/proficiência, elaboração ou revisão de materiais didáticos, planejamento e execução de estratégias de divulgação do Programa dentre a comunidade acadêmica nas instituições, atividades realizadas pelos próprios professores pré-serviço vinculados aos NuLi-IsF.

Conforme bem salientam Kirsch e Sarmiento (2016, p. 196), ao final de 2013, primeiro ano de execução do Programa IsF após a promulgação da sua Portaria de criação (em dezembro de 2012), houve uma maior “compreensão da importância da qualidade dessas ações”. Assim, “a temática de formação de professores começou a fazer parte das atribuições dos coordenadores e da ‘alma’ do programa, mesmo que ainda não declarada nos documentos oficiais”.

Assim, a partir da promulgação da Portaria MEC nº 973/2014 – que alterou a redação da Portaria MEC nº 1.466/2012 – inseriu-se na proposta do Programa IsF a tão importante ação de formação de professores pré-serviço no formato de residência docente, ao lado da oferta de cursos de idiomas estrangeiros e da

avaliação diagnóstica em LI da comunidade acadêmica das IES credenciadas ao Programa.

Previu-se, então, que as parcerias firmadas no âmbito do Programa IsF devem proporcionar o fortalecimento das licenciaturas e da formação de professores de LE propriamente dita nas instituições participantes. Assim, essa formação na qualidade de residência docente passou a se constituir em uma das mais notáveis ações do Programa IsF, crucial para o processo de internacionalização da educação superior.

4.2 Do perfil dos professores pré-serviço de Letras – LE em formação nos NuLi-IsF

As aulas dos cursos presenciais e a tutoria do curso *on-line* do Programa IsF são prioritariamente ministradas por alunos de Licenciatura em Letras da língua alvo, podendo também o serem por alunos de pós-graduação licenciados ou apenas licenciados na língua-alvo do curso.

Essa prática valoriza a formação dos professores pré-serviço de Letras – LE, por oportunizar o exercício da docência e o contato com Coordenadores Geral e Pedagógico, profissionais licenciados e experientes que atuam como mentores e supervisores na formação, e, principalmente, com o alunado em situações “reais” em sala de aula.

O nível de proficiência em LE também é um importante aspecto a ser considerado, haja vista a necessidade cada vez mais premente de interlocução com parceiros estrangeiros e o estímulo a que tanto as aulas e tutoria quanto as comunicações nos NuLi-IsF sejam realizadas na língua-alvo.

Assim, os professores pré-serviço são selecionados por edital interno das IES e devem comprovar, preferencialmente, nível C1 ou C2 de proficiência do QECR no idioma respectivo. Excepcionalmente, caso não seja possível selecionar candidatos com estes níveis de proficiência, podem ser aceitos aqueles com alto nível B2 do QECR que deverão, obrigatoriamente, atestar aumento desse nível para C1 ou C2 em até um ano após o início de suas atividades no NuLi-IsF.

Os professores pré-serviço de Letras – LE devem cumprir determinadas atribuições enquanto estiverem vinculados aos NuLi-IsF. Definidas nos

Regulamentos anexos aos Editais de Chamada Pública para (re) credenciamento de IES como NuLi-IsF e no Termo de Compromisso do bolsista do Programa IsF³⁸, são as seguintes:

I – cumprir carga horária de dedicação no total de 20 (vinte) horas semanais, sendo:

a) 4 (quatro) horas de formação pedagógica, a ser ministrada preferencialmente de forma presencial e/ou a distância, em casos específicos, pelo (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) do NuLi-IsF e/ou em participação na formação a distância ofertada pelo Núcleo Gestor do Programa IsF (quando não houver coordenação pedagógica no NuLi-IsF).

b) 12 (doze) horas de residência docente com atendimento de 3 (três) turmas com 4 (quatro) horas semanais para no máximo 75 (setenta e cinco) alunos classificados e com inscrição confirmada;

c) 3 (três) horas de tutoria do curso *My English Online* (MEO) para alunos dos cursos ofertados para a comunidade universitária e/ou para professores da Educação Básica no formato a distância;

d) 1 (uma) hora para atendimento de outras demandas do NuLi-IsF, tais como: oficinas, divulgação, palestras, etc.

II – preencher, assinar e enviar ao Núcleo Gestor do Programa IsF a Ficha de Cadastramento/Termo de Compromisso do Bolsista;

III – acompanhar a participação e a evolução de alunos do Curso MEO;

IV – conhecer o material didático que compõe a base do curso MEO e desenvolver materiais didáticos ou atividades complementares de ensino de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância, sob a forma de tutoria ou *coaching*;

V – ministrar cursos presenciais de línguas e preparatórios para exames de nivelamento/proficiência linguística a alunos elegíveis a programas de mobilidade estudantil que visem a internacionalização;

VI – orientar alunos regulamente inscritos no Curso MEO e matriculados nos cursos presenciais ofertados pelo NuLi-IsF visando à sua aprovação em exames de nivelamento/proficiência linguística internacionais;

VII – participar de reuniões acadêmicas e administrativas de planejamento e de estudos, com carga horária de 5 (cinco) horas semanais, visando ao bom andamento do NuLi-IsF, a serem agendadas pela Coordenação IsF ou pelo Núcleo Gestor do Programa IsF;

VIII – responder pela regência de 3 (três) turmas de 4 (quatro) horas semanais cada, cada uma com o mínimo de 15 (quinze) e máximo de 25 (vinte e cinco) alunos regulamente inscritos e participantes;

IX – responder pela regência de oficinas/palestras na mesma carga horária das turmas não abertas, completando, assim, as 12 (doze) horas semanais, no caso de não fechamento de 3 (três) turmas;

³⁸ Os Editais de Chamada Pública para (re) credenciamento de IES como NuLi-IsF, bem como o Termo de Compromisso do professor bolsista do Programa IsF estão disponíveis na íntegra e podem ser consultados no endereço eletrônico <<http://isf.mec.gov.br/documentos>>.

X – responder pelo atendimento – presencial e/ou a distância – de 3 (três) horas semanais, realizado presencialmente na IES, para orientação das dúvidas de alunos em relação a língua estrangeira;

XI – se credenciar como aplicador de exames de nivelamento/proficiência linguística e participar de sessões de aplicação dos testes, sempre que necessário, a partir de realinhamentos internos de sua carga horária;

XII – informar, via planilha de controle, informações sobre os alunos (faltas, notas etc.) no Sistema IsF-Gestão;

XIII – atualizar o Sistema IsF-Gestão e prestar contas de suas atividades nele ou em registro a ser determinado pela Coordenação IsF, quando o Sistema não estiver em funcionamento;

XIV – zelar pela integridade do uso dos *logins*/senhas atribuídos e se responsabilizar por eles e por quaisquer mensagens e acessos que sejam realizados;

XV – participar ativa e efetivamente do planejamento e da execução das atividades de divulgação relacionadas às atribuições do NuLi-IsF;

XVI – auxiliar a Coordenação IsF no remanejamento dos alunos de suas turmas para garantia de suas atividades pedagógicas previstas no Programa IsF;

XVII – preencher o relatório mensal, conforme modelo e prazos definidos pelo Núcleo Gestor do Programa IsF, como requisito para o recebimento de cada parcela da bolsa; e

XVIII – garantir que sua carga de dedicação ao Programa IsF seja feita ao longo dos 12 (doze) meses do ano e que qualquer ausência neste período deverá ser programada e as horas repostas, sem que haja prejuízo nas ofertas do Programa na IES. (BRASIL, 2017, p. 36-37).

São estas as atividades/atribuições que, minimamente, os professores pré-serviço bolsistas devem realizar e cumprir quando da sua atuação no NuLi-IsF, para que estejam aptos à concessão de bolsas via Capes.

Apesar de a concessão de bolsas via Capes aos professores ser autorizada somente para aqueles vinculados às universidades federais, estaduais e municipais participantes do Programa, também os bolsistas institucionais de outras IES credenciadas – como os institutos da RFEPCT – devem cumprir tais atribuições como condição para atuarem nos NuLi-IsF e participarem da formação pedagógica ali proporcionada.

Devido à autonomia administrativo-científico-tecnológica garantida constitucionalmente, as IES participantes do Programa IsF têm a liberdade para optar e adotar, na formação de professores pré-serviço nos NuLi-IsF, as metodologias, estratégias e o viés teórico que melhor atenderem as suas necessidades e realidade local.

Estas opções são indicadas nas propostas de formação pedagógica enviadas pelas IES como condição para o seu (re) credenciamento para atuarem como NuLi-IsF.

As IES devem sempre garantir o cumprimento das atribuições – desde as da instituição credenciada, passando pelas do NuLi-IsF e até as dos coordenadores e professores bolsistas – e atender ao objetivo principal e aos específicos do Programa IsF, no intuito de contribuir para a “construção de uma política pública linguística para o auxílio à internacionalização” (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016, p. 303) do ensino superior na instituição.

4.3 Da proposta pedagógica do Programa IsF e a formação de professores pré-serviço de Letras – LE nos NuLi-IsF

Como visto, a proposta pedagógica do Programa IsF relativa à formação de professores pré-serviço de Letras – LE engloba a sua participação/atuação em:

- a) Encontros presenciais e/ou a distância com duração mínima de quatro horas que são promovidos por Coordenadores Pedagógicos, ou pelo Geral, onde não houver a figura do primeiro;
- b) Doze horas de residência docente com atendimento de turmas dos cursos presenciais do Programa IsF;
- c) Três horas de tutoria do curso *on-line* do Programa; e
- d) Uma hora para atendimento de demandas diversas e realização de atividades como participação em oficinas, palestras e divulgação das ações do Programa.

Os professores em formação no Programa IsF são estimulados a preparar e ministrar aulas, produzir e revisar materiais didáticos, interagir com os *English Teaching Assistant* (ETA)³⁹ nas IES onde houver essa figura e demais tarefas como “a análise de necessidades, o desenho de cursos específicos, (...) aplicação de testes, divulgação de cursos”, como ensina Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p. 304), dentre outras.

³⁹ “Em parceria com a Fulbright/CAPES, os NuLis do IsF-Ingês recebem os *English Teaching Assistants* (ETA), recém-graduados estadunidenses que dão suporte às atividades culturais e linguísticas promovidas pelo Programa nas universidades parceiras”. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Todo este processo é realizado mediante acompanhamento e supervisão dos Coordenadores, os quais ficam responsáveis pela observação, avaliação do desempenho dos professores pré-serviço e *feedback* visando lapidar a sua formação para o ensino de idiomas estrangeiros.

A formação de professores no âmbito do Programa IsF pode ocorrer presencialmente nos NuLi-IsF ou ser realizada de forma *on-line*, no caso das instituições que não contam com cursos de graduação em Letras – LI e, portanto, nas quais não há Coordenadores Gerais nem Pedagógicos, ou seja, profissionais aptos a orientar os professores pré-serviço *in loco*.

Conforme explicam Braga, Dellagnelo e Souza (2019) a respeito da orientação *on-line* no contexto do Programa IsF:

Alguns NuLis são compostos por coordenador geral e coordenador pedagógico, mas há outros que, seja pela ausência de Cursos de Letras – e portanto pela falta de profissionais qualificados para a orientação pedagógica de línguas –, ou pelo número reduzido de professores no NuLi que justifique a atuação de um coordenador pedagógico, contam com o acompanhamento *on-line* de especialistas que atendem múltiplos NuLis, processo denominado de orientação pedagógica *on-line* do IsF-ínglês e que teve início em 2015. A distância geográfica entre esses NuLis pode chegar a 4.000 km, já que estão localizados entre o extremo norte e o extremo sul do país. (BRAGA; DELLAGNELO; SOUZA, 2019, p. 209-210).

Basicamente a formação *on-line* é proporcionada aos professores pré-serviço de Letras – LI de IES dada que não têm orientadores ou coordenadores especialistas no idioma, ou que têm uma sobrecarga muito grande de trabalho e não têm condições de fazer essa orientação localmente.

Dessa forma, o Programa IsF proporciona um espaço privilegiado de formação pré-serviço pois os professores, além de desenvolverem ainda mais suas habilidades linguísticas e sua autonomia, passam a ter (mais) conhecimento sobre questões como gerenciamento do NuLi-IsF e até mesmo da instituição de ensino, gestão da sala de aula e toda a complexidade envolvida nestes processos.

Esse processo formativo visa permitir que os novos profissionais estejam mais ajustados às necessidades do mercado de trabalho, se adequando ao padrão de competitividade necessário para atuarem no mesmo.

Neste intuito, pretende-se que, a partir da realização de atividades e das atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF, ocorra o desenvolvimento ou refinamento das competências necessárias à sua prática docente, levando a

uma preparação para atuação em sala de aula – no ensino de LE – mais qualificada.

A seguir, passamos a esmiuçar as referidas atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF, especificamente os de Letras – LI, e a sua relação com o desenvolvimento das competências elencadas no conjunto proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

4.4 Das atribuições dos professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF e o desenvolvimento das competências propostas por Almeida Filho

No presente trabalho, partindo do conjunto de competências proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) voltado para a prática docente em idiomas estrangeiros, propomo-nos a investigar a respeito do desenvolvimento destas competências na realização das atribuições por parte de professores pré-serviço de Letras – LI vinculados ao Programa IsF, na opinião deles próprios.

Para tanto, inicialmente apresentamos as competências do referido conjunto como parte do referencial teórico para, neste capítulo, delimitar as atribuições dos professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF, as quais se encontram definidas nos Regulamentos do Programa IsF e no Termo de Compromisso dos professores bolsistas.

Portanto, dando continuidade, apresentamos as principais atribuições destes professores nos NuLi-IsF que, na nossa visão, contribuem para o desenvolvimento das cinco competências propostas na obra do supradito autor, quais sejam: a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada, a implícita e a profissional.

As atribuições mencionadas são aquelas que os professores pré-serviço devem cumprir nos NuLi-IsF, definidas nos Regulamentos e Termo de Compromisso dos bolsistas Capes do Programa IsF. Incluímos, ainda, as principais atividades realizadas nestes espaços, que selecionamos a partir da

análise das propostas pedagógicas enviadas pelas IES como pré-requisito para o (re) credenciamento visando à sua participação no Programa IsF⁴⁰.

Tais propostas pedagógicas foram elaboradas por especialistas de universidades participantes do Programa IsF. Seu envio e enviadas ao Núcleo Gestor do Programa foi condicionante para o (re) credenciamento no intuito de atuarem como NuLi-IsF e, assim, participar de ações do Programa, como a formação de professores pré-serviço de Letras – LI.

Salientamos que decidimos preservar a identidade das instituições nesta pesquisa, ao não mencionar seus nomes especificamente nas seções subsequentes quando da transcrição de trechos de seus projetos pedagógicos.

Importante ressaltar que consideramos todas as cinco competências passíveis de serem desenvolvidas a partir do cumprimento das atribuições pelos professores nos NuLi-IsF.

Contudo, como registrado no referencial teórico no capítulo 3, o modelo proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) não é estático, podendo cada um de seus elementos – competências – ser modulado conforme é mais ou menos desenvolvido.

Apoiados nesta premissa é que partimos a elucidar as atribuições dos professores pré-serviço do Programa IsF, indicando de que maneira as mencionadas competências podem ter seu desenvolvimento favorecido pela realização de cada uma.

Para, a partir desse indicativo e à luz dos resultados obtidos pela aplicação do questionário, investigar ao final se na visão dos professores este desenvolvimento tem realmente ocorrido, e em que medida, ao longo da sua formação nos NuLi-IsF.

4.4.1 Desenvolver ou adaptar material didático

O desenvolvimento de material didático no âmbito dos NuLi-IsF – e, em alguns casos, a depender da necessidade, também a sua adaptação – é realizado pelos professores pré-serviço ao longo do processo formativo

⁴⁰ A análise das propostas pedagógicas das IES participantes do Programa IsF se deu quando da prestação de consultoria técnica especializada pela autora, em cumprimento ao objeto do contrato respectivo, tendo sido autorizado pela Presidência do Programa o acesso a estes documentos.

proporcionado nestes espaços, visando atender às demandas específicas dos cursos do Programa IsF.

A este respeito, cabe reproduzir trechos de propostas pedagógicas de universidades participantes do Programa IsF, nas quais seus representantes informaram a respeito das ações empreendidas na formação pedagógica no seu NuLi-IsF, inclusive sobre o desenvolvimento de material didático pelos professores pré-serviço sob a supervisão dos Coordenadores Geral e/ou Pedagógico.

Conforme uma das propostas, no que concerne à elaboração de material didático e de planos de cursos durante os encontros presenciais no NuLi-IsF, os professores se reúnem com o Coordenador para, a partir de orientações sobre os cursos ofertados no Programa, elaborar e propor:

(...) design do plano de ensino dos cursos, sugestões de referências para consultas e distribuição das tarefas para duplas de professores conforme os cursos que ministrarão. Em conjunto, as duplas se reúnem para o desenvolvimento do trabalho de elaboração do material. A coordenação se reúne com as duplas individualmente e/ou com o grupo todo de professores para avaliação e aprovação do material a ser usado. (SILVA, 2017, p. 1).

No NuLi-IsF de uma das universidades participantes do Programa IsF, quando da produção e desenvolvimento de material didático pelos professores pré-serviço em formação, eles devem:

(...) fazer cuidadosa consideração de seu contexto de atuação (perfil dos aprendizes, necessidades, objetivos a serem atingidos, tempo, meios e possibilidades) a fim de desenvolver e/ou adaptar materiais didáticos que sirvam para nortear o processo de desenvolvimento linguístico planejado a partir da situação de ensino e aprendizagem. Essa prática requer reflexão e revisão contínua dos materiais e práticas pedagógicas. (PROPOSTA..., 2017, p. 2).

Já na formação pedagógica proporcionada no NuLi-IsF de outra universidade, o desenvolvimento de material didático para os cursos do Programa é realizado envolvendo as seguintes atividades:

As sessões de trabalho para criação, aprimoramento e adaptação de material didático têm como objetivo a produção de material didático a ser utilizado no NuLi-IsF (...). Esse trabalho é desenvolvido tendo como fundamento uma visão colaborativa da formação de professores e objetiva à emancipação docente. Os professores IsF são encorajados a desenvolverem ou a adaptarem materiais com base em demandas específicas dos cursos oferecidos. O trabalho é feito com o acompanhamento da coordenação e a colaboração dos ETA. A carga horária média semanal, incluindo planejamento é de 3 horas. (NUCLI-ISF..., 2017, p. 2).

No processo de desenvolvimento de material didático pelos professores no NuLi-IsF de outra universidade participante do Programa, Kawachi-Furlan e

Mozer (2017, p. 151, tradução nossa) explicam que os professores devem primeiro “considerar o contexto no qual os estudantes usarão a linguagem (análise de situação-alvo), as limitações de tempo”⁴¹, assim como se o material será adotado em cursos de maior ou menor duração.

Devem, também, avaliar o que motiva a entrada dos alunos nos cursos do Programa IsF, ou seja, o que é necessário fazer, quais medidas adotar, para que haja um maior número de inscrições. A par destas considerações, os professores passam a ter subsídios para examinar se os materiais adotados nos cursos precisam ser revisados ou desenvolvidos “do zero”.

Consideramos que nesta atividade/atribuição podem ser desenvolvidas todas as competências do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), inclusive a aplicada, porém não no sentido da “vivência” da competência teórica, ou seja, da aplicação de teoria em sala de aula, mas sim da mobilização dos conhecimentos teóricos formais e informais na produção de materiais adequados para posterior aplicação em sala de aula.

É a competência aplicada que, nesta tarefa em particular, habilita o professor a ensinar o que sabe, mas na forma escrita, materializando seu conhecimento no próprio material didático para ensino de línguas.

Neste trabalho de construção/adequação de material didático e desenvolvimento de conteúdos adequados às necessidades dos cursos, tendo em mente o que os alunos buscam e o que pode estimular um maior número de inscrições, intenta-se despertar no professor um maior senso de responsabilidade para com a qualidade do material produzido ou adaptado e o sucesso do processo educativo em LE no contexto do Programa IsF. O que pode favorecer o desenvolvimento da competência profissional.

Ou seja, o profissional, ao se engajar na produção e adaptação do material didático, é estimulado a se conscientizar de seu papel como formador e responsável pela produção de conteúdos e ementas adequados ao contexto de cada curso do Programa IsF, que auxiliarão inúmeros alunos na aprendizagem em idiomas estrangeiros.

⁴¹ *First, the teachers had to consider the context where the students would use the language (target-situation analysis), the time limitations – there was a preference for shorter courses of 1 or 2 months from the students –, and the motivation necessary to attract students to sign up for the classes. (...) in order to decide what needed revision and what had to be developed from scratch. (KAWACHI-FURLAN; MOZER, 2017, p. 151).*

Ademais, nas tarefas relacionadas ao material didático, os professores devem recorrer ao seu conhecimento teórico, em especial sobre a língua-alvo, podendo se basear ainda na sua experiência e ter suas crenças e intuições como pano de fundo na realização deste trabalho.

Espera-se que, ao ingressar no NuLi-IsF, pelo menos a competência linguística dos professores pré-serviço esteja bem desenvolvida, por ser exigida comprovação de, no mínimo, nível C1 de proficiência linguística (conforme o QECR). Contudo, a partir das atividades de produção ou adaptação de material didático, além das de revisão e correção, quando necessário, eles podem ampliar ainda mais o seu conhecimento da língua-alvo.

Como as crenças, intuições e até as experiências anteriores dos professores no próprio Programa IsF ou fora dele são a base para compreender as necessidades dos cursos e dos alunos, a competência implícita também pode ser desenvolvida na realização da atividade em questão.

Especialmente ao definir as ementas e formato do material didático, selecionar os conteúdos que serão tratados e decidir as técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem que os professores consideram ser mais apropriadas para os cursos.

Essas atividades concernentes a material didático, geralmente, são realizadas contando com o apoio e orientação dos Coordenadores no NuLi-IsF, respeitada a autonomia do professor quanto às suas crenças e intuições, que compõem a base da competência implícita e são fundamentais no seu processo decisório.

Nesta linha, Kawachi-Furlan e Mozer (2017, p. 151, tradução nossa) ressaltam a necessidade de se “encorajar uma conexão mais próxima entre os professores e o material didático”. Salientam que é fundamental que os professores pré-serviço compreendam o material didático que estão permanentemente em contato, especialmente as teorias e crenças que os permeiam, para que possam ter uma visão mais crítica e avaliar a pertinência do uso destes insumos e/ou a necessidade de adaptação e melhoramento, sempre tendo em vista o contexto dos cursos e as necessidades dos alunos.

Por sua vez, a competência teórica pode ser desenvolvida nesta atividade devido à necessidade de os professores pré-serviço se apropriarem do que foi estudado na graduação – ou mesmo fora do ambiente acadêmico – para elaborar

o material didático e, preferencialmente, terem conhecimento sobre teorias que tratam sobre elaboração de material didático e revisão de texto na língua-alvo. Tal conhecimento teórico também pode ser assimilado nos encontros presenciais com os Coordenadores nos NuLi-IsF.

Julgamos ser fundamental, portanto, que as atividades de adaptação e revisão de material didático estejam presentes nos programas de formação de professores pré-serviço em LE, tanto para que eles não sejam meros “consumidores do material” (KAWACHI-FURLAN; MOZER, 2017, p. 151, tradução nossa), quanto para o desenvolvimento de competências.

Pois, ao permitir que eles produzam ou adaptem o material didático com autonomia, não somente se apropriando de materiais já publicados e elaborados por outros autores e consumindo fórmulas prontas, objetiva-se formar profissionais mais críticos, reflexivos e competentes, especialmente por considerarmos que nas mencionadas atividades concernentes a material didático todas as cinco competências aqui tratadas podem ser desenvolvidas.

4.4.2 Desenvolver atividades complementares de ensino de LI

Ao lado do desenvolvimento de material didático, o de atividades complementares de ensino de LI nas modalidades presencial e a distância se insere dentre o leque de atribuições dos professores pré-serviço dos NuLi-IsF. No caso da modalidade à distância, as atividades complementares podem ser desenvolvidas sob a forma de tutoria ou *coaching*.

São atividades que objetivam estimular a prática de estudos independentes e aumentar a autonomia intelectual e a experiência prática do professor pré-serviço, ampliando sua integração e participação na vida acadêmica e profissional.

A partir delas é possível avaliar os conhecimentos, habilidades e competências do professor pré-serviço de línguas, especialmente no que diz respeito às relações com o mercado de trabalho e às ações de extensão junto à comunidade e à instituição de ensino.

Sua importância é de tal dimensão que se encontram previstas em documentos oficiais e diretrizes orientadores dos cursos de Letras que visam

efetivar as metas do PNE, como pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como, por exemplo, o Parecer do Conselho Pleno do CNE (CNE/CP) nº 28/2001, que dispõe sobre duração e carga horária da formação de professores da educação básica em curso de graduação (Licenciatura), que atenta para a necessidade de se incluir, nos projetos pedagógicos do curso, atividades científicas, culturais e acadêmicas “articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo” (BRASIL, 2002, p. 12).

Assim, elenca várias atividades complementares que devem fazer parte de qualquer processo formativo que almeje formar profissionais de Letras – LE – inclusive LI – com excelência, como:

Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. (BRASIL, 2002, p. 12).

O Parecer da Câmara de Educação Superior do CNE (CNE/CES) nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, também informa atividades complementares que contribuem para o processo de desenvolvimento de habilidades e competências específicas para a atuação do profissional de Letras – LI, tais como: “estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais” (BRASIL, 2001, p. 31), dentre outros.

Alinhado com o disposto nos documentos oficiais, uma das atribuições dos professores pré-serviço ao longo do processo formativo nos NuLi-IsF, prevista nos Editais e Regulamentos do Programa IsF e no Termo de Compromisso do bolsista, é a realização de atividades complementares de ensino de LI.

Partindo da análise das propostas pedagógicas enviadas pelas IES como pré-requisito para o (re) credenciamento aspirando sua participação no Programa IsF, elaboramos a relação a seguir com as principais atividades – e as mais recorrentes nestes documentos – que os professores desenvolvem/participam ao longo de sua formação nos NuLi-IsF destas instituições:

- a) Apresentação aos Coordenadores e pares de planos de aulas e discussão;
- b) Preparação de cursos e aulas;
- c) Simulação de aulas;
- d) *Peer observation/review* (observação em pares) de aulas;
- e) *Feedback* de observação/acompanhamento de aulas;
- f) Sessões de conversação;
- g) Indicação, estudo e discussão de textos sobre tópicos linguísticos;
- h) Seminários para discussão teórica;
- i) Realização de *webinars* temáticos, oficinas, palestras e *workshops*;
- j) Desenvolvimento de trabalhos e pesquisas e apresentação em eventos científicos;
- k) Relatos de experiências com base na prática de residência docente no NuLi-IsF;
- l) Compartilhamento de atividades pedagógicas de sucesso com os pares e Coordenadores;
- m) Sessão conjunta de reflexão com os pares e os Coordenadores sobre a formação recebida no NuLi-IsF; e
- n) Sessões individuais de reflexão com os Coordenadores sobre a formação recebida no NuLi-IsF e a prática na residência docente no Programa IsF.

Esta lista é meramente exemplificativa, podendo ser realizadas outras atividades relacionadas ao processo de internacionalização da educação superior e ao ensino de LI no âmbito dos NuLi-IsF. A dinâmica e os tipos de atividades realizadas variam em cada instituição, mas devem ser, sobretudo, realizadas na língua-alvo, o inglês.

O foco das atividades complementares de ensino de LI realizadas nos NuLi-IsF é o uso do idioma para fins/propósitos específicos, isto é, o desenvolvimento de habilidades linguísticas para fins acadêmicos no contexto de internacionalização.

Também a partir da análise das propostas pedagógicas, selecionamos trechos a respeito de quais e como são desenvolvidas as atividades complementares nos NuLi-IsF das universidades credenciadas ao Programa IsF.

No NuLi-IsF de uma dessas universidades, por exemplo, os professores pré-serviço preparam “atividades com foco no uso da língua para propósitos acadêmicos, entre eles, apresentação em congresso, resumo de artigo, carta de intenções e escrita de artigo acadêmico”. Como são atividades que não costumam estar previstas no projeto dos cursos de graduação (Licenciatura), sua realização no contexto do Programa IsF proporciona aos alunos “uma chance distinta de prática orientada por professores especialistas na área de ensino/aprendizagem de línguas” (NUCLI-ISF..., 2017, p. 1).

Na formação de professores pré-serviço no NuLi-IsF de outra universidade credenciada, durante os encontros semanais presenciais eles apresentam planos de aulas e análise de ementas dos cursos, discutem textos sobre tópicos linguísticos como “avaliação, *feedback* aos alunos, conceito de proficiência, estilos de aprendizagem e consciência fonético-fonológica” (FREITAS, 2017, p. 1) que os próprios professores escolhem e apresentam para discussão entre seus pares.

Tudo isso visando à prática da LI “como ferramenta de comunicação entre a equipe, além da efetividade interativa” (FREITAS, 2017, p. 4), para proporcionar o desenvolvimento linguístico dos professores no idioma.

Já no NuLi-IsF de mais uma universidade participante do Programa IsF as atividades complementares de ensino de LI envolvem a “leitura e discussão de textos a respeito do ensino de línguas estrangeiras” pelos professores pré-serviço, especialmente textos relativos a “desenvolvimento de currículo, planejamento de aulas e ensino de gramática, vocabulário, pronúncia e das quatro macro habilidades”.

Para, a partir do estudo da literatura, estarem mais habilitados a elaborar “planos de aulas completos, com procedimentos, objetivos, materiais e a interação entre os alunos prevista para cada fase de cada aula” (COORDENAÇÃO..., 2017, p. 1).

Após a elaboração dos planos de aulas e cursos neste NuLi-IsF ocorre o compartilhamento do material entre os professores e a apresentação de aulas aos colegas e Coordenadores, sendo, a partir daí:

(...) discutidas as questões relativas aos planos de aula, de modo a melhorá-los, e questões relativas ao manejo de sala de aula (*classroom management*), com o intuito de melhorar o desempenho individual dos professores e sanar eventuais dúvidas provenientes da prática em sala de aula. (COORDENAÇÃO..., 2017, p. 1-2).

Nos encontros presenciais realizados no NuLi-IsF de outra instituição credenciada os professores pré-serviço planejam as aulas, elaboram e apresentam materiais didáticos de sua autoria e fazem reflexão sobre a implementação dos planos e dos materiais, tanto individualmente quanto em par, visando integrar ao máximo os seus conhecimentos.

Neste trabalho, é respeitada a autonomia dos professores pré-serviço quanto à escolha e adoção destes insumos, “levando em conta os argumentos bem fundamentados e apresentados nas reuniões pedagógicas”, conforme explicam Ribeiro e Vale (2017, p. 2-3), Coordenadores deste NuLi-IsF.

Além disso, há sessões para discutir experiências de aprendizagem dos professores pré-serviço como, por exemplo, para “relembrem suas aulas e estratégias de ensino usadas por seus professores bem como aquelas estratégias que usaram ao aprender o idioma” (RIBEIRO; VALE, 2017, p. 2-3).

Ao ministrarem aulas ao longo da residência docente no Programa IsF, os professores pré-serviço do NuLi-IsF dessa instituição realizam um trabalho investigativo, visando melhor interpretar e conhecer o ambiente de sala de aula, o qual resulta em “publicações, apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e científicos, ou mesmo em projetos de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado” (RIBEIRO; VALE, 2017, p. 3).

As atividades de ensino de inglês de caráter complementar nos NuLi-IsF, portanto, favorecem a construção de conhecimento e contribuem para o desenvolvimento de competências em LI, enriquecendo o processo formativo dos professores pré-serviço e desenvolvendo a sua autonomia e senso de responsabilidade político-social (e até acadêmica).

Assim como no caso da produção/adaptação de material didático, consideramos que as cinco competências que formam o conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) podem ser desenvolvidas na realização das atividades complementares de ensino de LI.

A competência linguístico-comunicativa pode ser desenvolvida, pois a base para a realização dessas atividades, as quais devem sê-lo majoritariamente ou completamente em LI, é o conhecimento deste idioma, ao lado da habilidade de adaptação ao contexto de língua-alvo.

Um dos requisitos previstos nos editais de seleção de professores para atuarem nos NuLi-IsF é que eles possuam, no mínimo, nível B2 do QECR de

proficiência em LI, porém privilegiando aqueles de nível C1 ou superior, pois o foco da formação no contexto do Programa IsF é mais prepará-los para a atuação profissional do que o ensino de idiomas propriamente dito e o aprimoramento da proficiência linguística em inglês.

Algumas atividades para as quais essa competência é requerida e nas quais ela pode ser ainda mais desenvolvida são: apresentação de planos de aulas, sessões de conversação, relatos de experiências e compartilhamento de experiências. Em todas elas se almeja o desenvolvimento linguístico e de habilidades comunicativas dos professores pré-serviço em LI.

Como nas atividades complementares de ensino de LI deve haver, preferencialmente, a integração e a troca de conhecimentos, acessando os valores, intuições e crenças dos professores pré-serviço, bem como suas experiências tanto na vida acadêmica quanto profissional e pessoal, a competência implícita acaba por ser valorizada neste processo. Assim sendo, a formação no NuLi-IsF deve se dar de tal forma que possa contribuir para que os professores internalizem comportamentos adequados e diferentes modos de ensinar, que poderão ser acionados quando da sua atuação docente.

Nessas atividades é ideal que os professores pré-serviço sejam estimulados a um maior comprometimento com todo o processo de ensino, com a instituição, seus pares e os alunos dos cursos ofertados no âmbito do Programa IsF, aumentando seu grau de cumplicidade com a profissão e sua motivação para o ofício de ensinar, o que contribui para o reforço da sua competência profissional.

Nas atividades de preparação de cursos e aulas, simulação de aulas, observação de aulas, *feedback* de observação e acompanhamento de aulas, estudo e discussão de textos sobre tópicos linguísticos, seminários para discussão teórica, realização de *webinars* temáticos, oficinas, palestras e *workshops*, no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas e apresentação em eventos científicos, consideramos que, além das três competências supracitadas, também deve estar presente e ser desenvolvida a competência teórica.

É ela a que mobiliza os conhecimentos teóricos e saberes que os professores adquirem através da literatura e em seus estudos independentes para que possam tanto discutir textos da área, desenvolver pesquisas, trabalhos

e apresentações, bem como ter suporte para poder, após observar as aulas ministradas pelos seus pares, fundamentar suas opiniões e apresentar críticas construtivas que contribuam para o aperfeiçoamento das habilidades de ensino em LI e atuação em sala de aula.

Por sua vez, na simulação de aulas também pode ser desenvolvida a competência aplicada, no sentido de o professor colocar em prática – mesmo que a título de simulação – o que aprendeu na formação no NuLi-IsF, possibilitando a materialização da “sua abordagem de ensinar de forma conscientizada através de procedimentos sistematizados intencional e refletidamente na experiência com e na língua alvo” (SANT’ANA, 2015, p. 157) e, dessa forma, vivenciando profissionalmente o que aprendeu na teoria.

4.4.3 Ministrando cursos presenciais de LI

A atividade de ministrar cursos presenciais de LI, ao longo da residência docente do Programa IsF, é umas das mais importantes – senão a mais importante – no que concerne ao desenvolvimento e até aprimoramento das competências necessárias à prática docente que compõem o conjunto objeto desta pesquisa.

Ela favorece a construção de habilidades e conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes necessárias a práxis dos professores pré-serviço, para que se formem profissionais qualificados para ingressar no mercado de trabalho e ter sucesso na atuação voltada ao ensino de LI.

É ao ministrar cursos presenciais de LI que o professor pré-serviço tem a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e na formação pedagógica no âmbito do NuLi-IsF, com base nas suas crenças e intuições – preferencialmente renovadas a contento – a respeito do processo de ensino-aprendizagem em LI.

Subsequentemente, o professor pré-serviço tem a chance de avaliar a sua prática pedagógica na medida em que, pela observação em pares das aulas ministradas – outra atividade realizada no processo formativo nos NuLi-IsF –, pode obter *feedback* de colegas e dos Coordenadores a respeito da mesma.

Nas aulas ministradas pelos professores pré-serviço ao longo da residência docente no NuLi-IsF de uma universidade participante, eles são

acompanhados por seus pares e pelos ETA, que os auxiliam no gerenciamento da classe e, neste processo, fazem anotações sobre o trabalho desenvolvido e os avaliam, de modo a colaborar para que possam:

(...) compreender e interpretar a sala de aula para estabelecerem relações entre as ocorrências distinguidas como importantes, ou aquelas que merecem atenção para intervenções necessárias do professor. Nesse momento, a equipe contribuirá para identificação de características dos alunos enquanto grupo e indivíduos que podem corroborar com a aprendizagem do grupo ou que demandam atenção especial. (RIBEIRO; VALE, 2017, p. 3).

No NuLi-IsF de outra IES o acompanhamento das aulas ministradas pelos professores pré-serviço é feito pelo Coordenador Pedagógico e por seus pares. No encontro presencial que se segue, os observadores das aulas socializam “a experiência e a reflexão sobre ela com o grande grupo”, visando “permitir a troca de ideias mais direta e a reflexão de ambos sobre a aula observada” (CASTRO, 2017, p. 7).

É através dessa atividade, e do *feedback* que recebe dos Coordenadores e de seus pares, que o professor pré-serviço pode adaptar cada vez mais a sua abordagem de ensinar em LI às necessidades dos cursos do Programa IsF e, principalmente, às dos estudantes.

Dela, decorre o aprimoramento do discurso didático do professor pré-serviço e da sua comunicação com os alunos na língua-alvo. Ou seja, o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, implícita, teórica e aplicada, de modo a atender os objetivos delineados em seu plano de aula e a auxiliar os alunos na construção de conhecimentos, na prática, e a competência profissional, pois deve fazê-lo com avantajado senso de responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem em LI.

Ao ministrar as aulas dos cursos de LI ofertados no Programa IsF, o professor pré-serviço deve delinear suas próprias estratégias de ensino, isto é, pensar como ele irá ensinar aos alunos determinados tópicos e conceitos em LI e, ainda, quais serão “as estratégias interpessoais orais para manter a atenção dos alunos no tópico do discurso, para monitorar e avaliar a compreensão oral, para interessar os alunos nesses tópicos” (KLEIMAN, 2001, p. 52), que ele irá adotar.

Idealmente, na formação pedagógica proporcionada no NuLi-IsF o professor pré-serviço deve ser estimulado a buscar na literatura e em pesquisas na área teorias sobre práticas discursivas, saberes linguísticos e habilidades de

ensino, dentre outros tópicos relacionados à atuação em sala de aula. O que pode proporcionar o desenvolvimento da sua competência teórica.

Teorias e tópicos que serão aplicados/externalizados por estes professores ao ministrar os cursos de LI na residência docente do Programa IsF, levando-os a acessar e/ou desenvolver a sua competência aplicada. Pois, ao ministrar cursos de LI, se ocuparão em idealizar, raciocinar e refletir quanto à aplicação do seu plano de aula, bem como aprimorá-lo de acordo com as necessidades dos cursos e dos próprios alunos, sempre tendo em vista a sua responsabilidade social para com estes, a instituição de ensino e o Programa IsF – o que promove também o desenvolvimento da competência profissional.

Assim como na realização das atribuições/atividades supramencionadas, a competência implícita está presente nesta, já que em sala de aula os professores pré-serviço inevitavelmente adaptam seu modo de ensinar às suas crenças, atitudes e intuições (BANDEIRA, 2015, p. 125). As quais dificilmente são dissociadas do seu comportamento, por serem resultado das experiências vivenciadas ao longo da sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

Contudo, na formação pedagógica no contexto dos NuLi-IsF, espera-se que a mobilização de conhecimentos e o acúmulo de saberes, especialmente aqueles relacionados à prática docente em LI, possa refinar seus credos e convicções. Conforme Bandeira (2015, p. 113), ao adquirir “mais conhecimento, mais preparo, mais experiências anteriores, a nossa capacidade de intuição vai se refinando”.

A partir da formação e preparação dos professores pré-serviço na residência docente do Programa IsF, espera-se que eles possam recorrer aos conhecimentos e experiência adquiridos neste contexto, principalmente na atividade de ministrar cursos de LI, quando tiverem que “lidar com zonas indeterminadas da prática” (BANDEIRA, 2015, p. 131) em sua atuação profissional.

Desta feita, consideramos que todas as cinco competências propostas por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) podem ser desenvolvidas pelos professores pré-serviço ao ministrarem cursos presenciais de LI na residência docente do Programa IsF. Atividade esta que, afinal, os deve preparar para situações de comunicação na língua-alvo em sala de aula e para a vivência no mundo acadêmico e profissional com mais autonomia.

4.4.4 Realizar tutoria e atendimento presencial e a distância

A realização de tutoria e atendimento presencial ou a distância para orientar alunos são atribuições dos professores pré-serviço dos NuLi-IsF que objetivam estimular a prática de estudos independentes e aumentar a sua autonomia e experiência na prática docente.

Durante a tutoria e o atendimento aos alunos os professores pré-serviço atuam em contato direto com eles, de modo presencial ou a distância, auxiliando-os quanto às suas dúvidas relacionadas à LI, aos cursos presencial e *on-line* (MEO) de inglês e aos exames de proficiência neste idioma ofertados pelo Programa IsF (TOEFL ITP e TOEIC Bridge). Soma-se a essas atribuições o acompanhamento da participação e evolução de alunos no curso MEO.

No NuLi-IsF de uma universidade participante do Programa IsF, ao longo da formação pedagógica são organizadas “oficinas, tutorias e atividades específicas de apoio a aprendizagem dos alunos” (CASTRO, 2017, p. 2), com o apoio dos ETA, nativos de países de idioma anglófono.

Enquanto no NuLi-IsF de outra instituição os professores pré-serviço têm horário semanal dedicado ao atendimento de alunos dos cursos do Programa IsF e da comunidade acadêmica em geral para orientação e esclarecimento de dúvidas (PROPOSTA..., 2017, p. 2).

Também com o apoio dos ETA, os professores pré-serviço de uma das universidades federais credenciadas “atendem a diversos alunos que buscam assistência ou simplesmente desejam praticar seu inglês e/ou trocar experiências interculturais” (PROPOSTA..., 2017, p. 1), além de promoverem os chamados *Conversation Clubs* para que os alunos pratiquem a oralidade em LI.

Em outro NuLi-IsF os professores pré-serviço devem, além de cumprir a carga horária relativa à atividade de ministrar cursos presenciais de LI, se dedicar a horas “reservadas para estudo, preparação e atendimento presencial de alunos inscritos” (REIS, 2017, p. 2) para sanar suas dúvidas sobre os cursos do Programa IsF, inclusive o MEO, e sobre a LI.

Na realização destas atribuições/atividades, acreditamos que podem ser desenvolvidas todas as cinco competências do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

A respeito do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, como explica Moura (2015, p. 89), que a denomina “competência comunicacional”, ao longo da formação do professor pré-serviço de línguas é preciso que ele recorra a conhecimentos de diversas áreas, inclusive “do campo da didática para o ensino de LE”.

Para que, desta forma, ele possa apoiar a sua prática pedagógica, até mesmo na forma de tutoria ou ao orientar alunos visando sanar suas dúvidas relativas à LI e, assim, auxiliá-los no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Ao realizar atendimento para auxiliar os alunos quanto às suas dúvidas em LI e na atuação como tutores, os professores pré-serviço irão tecer diálogos com os aprendizes baseados no seu conhecimento da língua e na teoria, compartilhando-o ao orientá-los e esclarecê-los, se comunicando preferencialmente neste idioma estrangeiro.

Desta maneira, o professor pré-serviço acessa e desenvolve a sua competência linguístico-comunicativa, ao mesmo tempo em que vivencia a teoria concernente ao ensino de LI. Vivência esta que caracteriza a competência aplicada segundo Alvarenga (1999).

A competência aplicada, por seu turno, pode ser desenvolvida quando da realização de tutoria presencial ou à distância, que em alguns aspectos se assemelha ao ato de ministrar aulas. Uma vez que, na tutoria, o professor pré-serviço fica em convívio permanente com os alunos, presencialmente ou no ambiente de aprendizagem *on-line*, materializando sua abordagem de ensinar ao conjugar suas “concepções teórico-formais e as informais” (SANT'ANA, 2015, p. 154) aliadas às suas crenças, conhecimentos e toda a sua tarimba, desenvolvendo e/ou acessando, deste modo, inclusive a sua competência implícita.

Neste caso, é possível que sejam reafirmadas as convicções que o professor pré-serviço já possui a respeito do processo de ensino-aprendizagem – do qual as atribuições aqui mencionadas fazem parte –, ou mesmo reformuladas e revistas, pois a orientação dos Coordenadores na formação no NuLi-IsF deve ser sempre no sentido de aprimorar as habilidades e a abordagem de ensino dos professores e prepará-los para uma atuação em sala de aula com excelência.

É através da experiência com o alunado, na tutoria ou no atendimento, presencial ou *on-line*, que o professor/tutor pode se tornar mais “consciente do tipo de abordagem que o orienta na sua atividade profissional” (SANT’ANA, 2015, p. 157).

A partir do contato com os estudantes, que apresentam suas dúvidas e angústias em relação à LI, ou mesmo o seu contentamento com os cursos e os resultados provenientes do (s) método (s) adotado (s) pelo professor pré-serviço na sua abordagem de ensino, incluída a tutoria, ele será munido com mais subsídios para refletir sobre esta abordagem que rege a sua prática docente em inglês, levando consigo essa reflexão para o mundo profissional.

No que concerne ao desenvolvimento da competência profissional nas atividades aqui referenciadas, trata-se de o professor pré-serviço aumentar seu comprometimento tanto com a profissão quanto com os alunos, com o seu aprendizado, realizando um trabalho com independência e que vá enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do NuLi-IsF.

No contexto do Programa IsF, o NuLi-IsF se torna o local para aprimoramento, quase que exclusivo, para que se permita que o professor pré-serviço desenvolva sua competência profissional para a internacionalização do ensino superior, uma vez que os cursos de graduação em Letras têm como foco a formação para atuação na Educação Básica e que não é tarefa destes cursos formar profissionais para atuar no âmbito dessa internacionalização.

Complementarmente às atividades de tutoria e orientação, os professores pré-serviço dos NuLi-IsF possuem, dentre as suas atribuições, a de acompanhamento da participação dos alunos nos cursos presenciais e *on-line* do Programa IsF. A partir dela, podem monitorar a evolução dos participantes dos cursos e investigar se esta ferramenta está contribuindo, e em que medida, para a melhoria da proficiência linguística em inglês dos participantes.

Tal acompanhamento é uma importante atividade na medida em que auxilia os professores pré-serviço, paralelamente aos Coordenadores, a avaliar se são necessárias medidas corretivas – e quais o são – e até mesmo discernir as melhores práticas no que se refere à oferta de cursos do Programa IsF.

Destarte, ao identificar “situações problemáticas”, o profissional pode refletir e melhor compreendê-las, orientando-se pelas “teorias (do professor, formais e informais), além do pensar sobre possíveis soluções (nesse sentido,

aplicada, portanto) para tais situações” (ALVARENGA, 1999, p. 159). Dessa forma, pode desenvolver competências, desde a linguístico-comunicativa e a teórica, envolvendo a implícita e passando pela aplicada, até a profissional.

A identificação dessas situações, conseqüentemente, dá subsídios para que as IES participantes e o Núcleo Gestor do Programa IsF, se for o caso, revisem, reformulem ou aprimorem determinadas práticas, contribuindo para o monitoramento da eficácia dessa política pública voltada para a internacionalização do ensino superior e para a melhoria da qualidade dos cursos de LI ofertados pelas IES participantes.

4.4.5 Outras atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF

Além das atribuições supramencionadas, os professores pré-serviço em formação nos NuLi-IsF devem cumprir as seguintes atribuições:

- a) Participar de reuniões acadêmicas para estudos e de reuniões administrativas de planejamento agendadas pela Coordenação ou pelo Núcleo Gestor do Programa IsF;
- b) Credenciar-se como aplicador e participar de sessões de aplicação de testes de proficiência em LI subsidiados pelo Programa IsF;
- c) Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF de sua IES; e
- d) Realizar atividades no Sistema de Gestão do Programa IsF (IsF-Gestão), como: preenchimento de Diário de Classe, prestação de contas de suas atividades, atualização do Sistema e auxílio no remanejamento de alunos entre turmas dos cursos presenciais do Programa.

Acreditamos que, tal qual nas atribuições mencionadas anteriormente, aqui também é possível desenvolver as cinco competências do modelo de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), umas em maior intensidade e outras em menor. Isto é, ao realizar estas atribuições, pode ser que o professor pré-serviço acesse ou desenvolva com mais veemência uma competência do que a outra. Até porque a abrangência das competências no referido modelo não é estática.

Neste contexto, singularmente a competência profissional pode ser mais desenvolvida ou reafirmada. Pois na realização de atividades de cunho administrativo e de gestão das ações do Programa no Sistema IsF-Gestão, na participação em reuniões acadêmicas e administrativas, na divulgação das ações do NuLi-IsF e a partir do seu credenciamento como aplicador e participação nas sessões de aplicação de exames de proficiência, os professores pré-serviço devem atuar com elevado senso de responsabilidade, visando ao sucesso das ações do Programa IsF.

Similarmente a competência implícita, pois, como ela é subjacente a todas as demais, não sendo possível dissociar as crenças e intuições dos atos e opiniões dos professores pré-serviço, assim como suas experiências pessoais e profissionais – aspectos inerentes a esta competência –, ela está presente e pode ser desenvolvida na realização destas atividades.

Por seu turno, as competências linguístico-comunicativa, teórica e aplicada podem florescer na realização dessas tarefas, as quais envolvem tanto o conhecimento da língua-alvo e o seu uso apropriado e adequado a contextos específicos, como demandam conhecimento da literatura sobre LI e habilidade para colocá-lo em prática. Seja durante as reuniões acadêmicas e administrativas no NuLi-IsF, na divulgação das ações do Programa IsF, ou mesmo para compreender o conteúdo e as instruções de exames de proficiência linguística em inglês e estarem aptos a aplicá-los, após sua habilitação como aplicadores destes exames.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de determinada (s) competência (s) pode ser mais favorecido do que o de outra na realização dessas atribuições/atividades pelos professores pré-serviço vinculados ao Programa IsF, passamos a elucidar como entendemos que isso pode acontecer em cada uma.

4.4.5.1 Participar de reuniões acadêmicas e administrativas

Ao lado da competência profissional e da implícita, a linguístico-comunicativa pode ser aprimorada quando da participação dos professores pré-serviço nas reuniões acadêmicas ou pedagógicas para estudos e nas administrativas de planejamento. Conduzidas pelos Coordenadores no NuLi-

IsF ou agendadas pelo Núcleo Gestor do Programa IsF, devem ser realizadas na LI, de preferência em sua maior parte, senão no todo.

Dessa maneira, pode-se proporcionar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, ferramenta indispensável não somente para a atuação em sala de aula, mas também para a comunicação dos professores pré-serviço entre pares e com os Coordenadores sobre assuntos pedagógicos e administrativos relacionados ao planejamento e à condução das ações do Programa IsF, dentre outros temas afetos à LI.

Durante as reuniões no NuLi-IsF de uma universidade participante, por exemplo, são abordadas questões administrativas, entendidas como importante componente na formação docente, pois ampliam “o horizonte e a compreensão de questões que não são exatamente pedagógicas, mas que impactam na sala de aula” (CASTRO, 2017, p. 2).

Kirsch e Sarmiento (2016), ao relatarem a experiência de formação de professores pré-serviço em um NuLi-IsF, destacam a natureza das reuniões pedagógicas, ao longo das quais:

(...) os textos lidos e discutidos nesses encontros parecem servir de subsídio teórico para qualificar a discussão sobre problemas práticos, emergentes da sala de aula, que são discutidos conjuntamente pelos professores e coordenadores, de modo a construir pontes entre a discussão acadêmica de ordem teórico-conceitual e os problemas vivenciados pelos professores em seu cotidiano. Nessa direção, poderíamos afirmar que a prática de sala de aula é discutida a partir do recurso ao texto e ao conceito. (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 200).

As reuniões acadêmicas para estudo, por sua vez, promovem também o desenvolvimento da competência teórica, pois nelas os professores pré-serviço compartilham seu conhecimento a respeito da teoria sobre ensino de LI.

Em contrapartida, são orientados e recebem instrução formal dos Coordenadores, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, o que, segundo Targino (2007), é o fundamento da competência teórica. Neste intercâmbio, os professores pré-serviço são estimulados a “valer-se do conhecimento para entender e implementar, continuamente, mudanças na sua prática” (TARGINO, 2007, p. 55).

Consideramos que as reuniões nos NuLi-IsF são, portanto, oportunidade ímpar para que os professores pré-serviço do NuLi-IsF possam aprofundar seu conhecimento e refletirem sobre a sua prática no que se refere ao ensino de LI,

ou mesmo fazerem as mudanças que considerarem necessárias em relação a sua atuação em sala de aula.

4.4.5.2 Participar de aplicações de testes de proficiência em LI

Por sua vez, a participação dos professores pré-serviço nas aplicações de testes de proficiência linguística em LI subsidiados pelo Programa IsF, que ocorrem nas IES credenciadas em todo o país, envolve o desenvolvimento e/ou reforço do seu senso de responsabilidade social para com essa importante ação de avaliação diagnóstica para o processo de internacionalização do ensino superior.

A avaliação diagnóstica em LI proporcionada no âmbito do Programa IsF beneficia milhares de estudantes para a entrada em programas de mobilidade internacional e nos próprios cursos do Programa, além de ser importante parte do processo de ensino-aprendizagem neste idioma ao avaliar as suas habilidades linguísticas no idioma anglófono.

Para participação neste processo e em cumprimento a uma de suas atribuições como bolsistas dos NuLi-IsF, os professores pré-serviço devem, primeiramente, se credenciar como aplicadores e, a partir daí, passam por capacitação oferecida gratuitamente pela empresa responsável pelo fornecimento dos testes.

Eles precisam seguir determinadas regras de segurança e atuarem com lisura e ética na aplicação dos exames para que os candidatos não sejam prejudicados e o processo de avaliação aconteça de forma tranquila e sem percalços. Cabe única e exclusivamente a eles a condução da aplicação, atuando com integridade e esmero de maneira a garantir que a segurança do teste seja mantida.

A este respeito, o Manual do Supervisor do TOEFL ITP, teste aplicado em larga escala no âmbito do Programa IsF para aferir proficiência em LI da comunidade acadêmica, informa aos aplicadores ou administradores do teste que:

Como administrador do teste você deve estar preocupado principalmente com a proteção de todos os aspectos da segurança do teste, conduzindo-o de forma eficiente e silenciosa, protegendo os participantes contra perturbações e garantindo a proteção dos materiais de teste contra perda ou acesso não autorizado. O administrador do teste é responsável pela segurança de todos os

testes, desde o momento em que são recebidos até que sejam prontamente devolvidos à ETS ou ao associado local da ETS distribuidor do TOEFL ITP. Isso significa que ninguém deve ter a oportunidade de examinar qualquer livro de teste a qualquer momento, exceto o participante que o estiver fazendo. Além disso, ninguém pode ter permissão para copiar ou reter cópias das perguntas do teste. (EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2016, p. 1, tradução nossa)⁴².

Ao possibilitar “verificar quem absorveu todos os conhecimentos e incorporou as habilidades previstas nos objetivos inicialmente estabelecidos, com vistas (...) à expedição de um documento comprobatório do nível alcançado” (ROMÃO, 1998, p. 41), a aplicação do TOEFL ITP nas IES em todo o país atua como indicador para se demonstrar internacionalmente em qual nível o país se encontra no cenário da proficiência linguística, especialmente no que diz respeito ao alunado dos cursos de LI ofertados pelo Programa IsF.

Daí a importância do papel do professor pré-serviço neste processo avaliativo e de diagnóstico, pois é esperado que, a partir do seu envolvimento em uma ação desta magnitude, sua competência profissional seja cada vez mais desenvolvida.

4.4.5.3 Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NucLi-IsF

Outra atribuição que reafirma o sentido de responsabilidade social dos professores pré-serviço, principalmente para com as ações do Programa IsF, é a sua participação no planejamento e execução da divulgação das atividades do NucLi-IsF de sua IES.

Ao realizá-la, eles passam a ter mais conhecimento sobre o Programa IsF e suas ações, sua importância para o processo de internacionalização do ensino superior e como a sua política linguística é desenhada nacionalmente, de modo a poder melhor orientar a comunidade acadêmica e incentivá-la a participar ativamente de suas ações.

⁴² *As test administrator, you must be primarily concerned with safeguarding all aspects of test security, conducting the test efficiently and quietly, protecting the test takers from disturbance, and ensuring protection of the test materials from loss or unauthorized access. The test administrator is responsible for the security of all tests from the time they are received until they are promptly returned to ETS or the local ETS TOEFL ITP associate. This means that no one is to have the opportunity to examine any test book at any time except the test taker taking the test. Also, no one may be permitted to copy or retain copies of the test questions.* (EDUCATIONAL TESTING SERVICE, 2016, p. 1).

Algumas ações realizadas no NuLi-IsF de uma universidade federal credenciada, planejadas e concebidas em conjunto por Coordenadores e professores pré-serviço, tendo em vista uma divulgação mais ampla do Programa IsF junto à comunidade acadêmica, são:

- a) Divulgação nos períodos de inscrição para os cursos presenciais e fora deles;
- b) Divulgação via e-mail;
- c) Distribuição de panfletos
- d) Publicação de notícias no portal eletrônico da universidade;
- e) Divulgação de “notícias relacionadas a internacionalização, mobilidade acadêmica e aprendizagem de línguas” (CASTRO, 2017, p. 2-3) em diversos canais de comunicação, inclusive redes sociais;
- f) Realização de palestras específicas para apresentar o Programa IsF e orientar alunos e servidores a respeito do processo de avaliação diagnóstica mediante aplicação de testes TOEFL ITP; e
- g) Aplicação de questionários aos alunos para avaliar os cursos presenciais e o nível de satisfação, visando tomar medidas para evitar a evasão.

No NuLi-IsF de outra instituição a divulgação das ações do Programa IsF também ocorre via Facebook, sendo que as estratégias para tanto são discutidas entre professores pré-serviço e Coordenadores nas reuniões administrativas.

Em outro NuLi-IsF, as estratégias a serem adotadas e as ações de sucesso, que deram resultados satisfatórios na divulgação do Programa IsF na instituição, são discutidas nas reuniões administrativas pelos professores pré-serviço com os Coordenadores. Nessa IES a divulgação é feita através de: portal eletrônico (*site*) da instituição, blog e e-mail do NuLi-IsF, página e grupo do Facebook, estandes (*booth*), além de “elaboração de cartazes, *bulletin boards* nos campi, campanhas específicas, promoção de eventos como palestras, atividades de viagem ecológica, Twitter” (MORAIS, 2017, p. 2-3).

Conforme a proposta pedagógica de outra universidade participante, pretende-se ampliar a participação de estudantes, incluídos aqueles de outras áreas como as da saúde, exatas e demais licenciaturas, nos cursos do Programa IsF. Isso mediante a divulgação das ações do seu NuLi-IsF e a investigação a

respeito da motivação e dos interesses destes alunos, a serem realizadas pelos professores pré-serviço.

Quando o planejamento e as atividades de divulgação do Programa IsF são realizados em LI, via comunicação oral ou escrita, com os Coordenadores e seus pares no NuLi-IsF ou com o público-alvo em geral, a competência linguístico-comunicativa dos professores pré-serviço pode ser desenvolvida, ao produzirem linguagem e direcioná-la a contexto específico de uso e acessando o seu conhecimento da língua.

Como já ocorre em uma IES credenciada ao Programa IsF, que promove ações interativas via NuLi-IsF no sentido de envolver a sua comunidade acadêmica em atividades conduzidas no próprio idioma e que visam estimular a sua participação nas ações do Programa. Conforme consta no seu projeto pedagógico:

Os *Culture Clubs* e as atividades de divulgação do IsF na IES são feitos pelos professores do NuLi IsF (...) em conjunto com os ETAs. Essas atividades são realizadas por meio de sessões abertas à comunidade acadêmica, nas quais temas relevantes da cultura americana são debatidos pelos ETAs, por exemplo, datas comemorativas e festivais; atualidades; temas políticos, culturais e educacionais em geral. Nos encontros do *Culture Club* membros da comunidade podem praticar o inglês através de jogos, debates, músicas, discussão em pequenos grupos etc. Há, também, a oferta de palestra sobre o NuLi e sobre os testes de proficiência oferecidos pelo Programa IsF. O engajamento nessas atividades têm contribuído para a protagonização dos docentes do nosso NuLi, pois possibilita uma atuação mais dinâmica e proativa. (NUCLI-ISF..., 2017, p. 2).

Quando o professor pré-serviço, ao planejar a divulgação do Programa IsF, acessa suas experiências prévias e age com base em suas crenças, intuições e memória, em uma reflexão sobre como e quais ações serão divulgadas e as melhores estratégias a serem adotadas para tanto, resta evidenciada a sua competência implícita. Estratégias estas que têm de ser pensadas levando-se em conta não somente as convicções do indivíduo, mas, sobretudo, as características e singularidades de cada IES e da comunidade acadêmica que se pretende influenciar, isto é, do público-alvo específico.

Reputamos que, assim como nas atividades/atribuições retromencionadas, na de divulgação das atividades do NuLi-IsF é desejável que a competência profissional esteja bem desenvolvida. É ela a que o professor pré-serviço pode reforçar ainda mais nesta atividade, no sentido de divulgar as ações do Programa IsF com maior responsabilidade social, objetivando contribuir para

o aumento da ocupação de vagas dos cursos, a ampliação da participação da comunidade nas avaliações de proficiência linguística, o estímulo à participação ativa dos alunos matriculados e para a redução dos índices de evasão.

Objetivos estes do Programa IsF cuja importância os professores pré-serviço devem se conscientizar e que fazem parte de um processo maior: o da internacionalização da Educação Superior.

4.4.5.4 Realizar atividades no Sistema IsF-Gestão

Também são atribuições dos professores pré-serviço vinculados aos NuLi-IsF realizar as seguintes atividades de cunho administrativo e de gestão das ações do Programa no Sistema IsF-Gestão:

- a) Preencher o Diário de Classe e o relatório mensal (como condição para recebimento de bolsa via Capes);
- b) Prestar contas das atividades realizadas no Programa IsF e atualizar o Sistema IsF-Gestão; e
- c) Auxiliar a Coordenação IsF no remanejamento de alunos entre turmas dos cursos ofertados no Programa.

Devem, ademais, se comprometer a zelar pela integridade do uso dos *logins* e senhas e a se responsabilizar por quaisquer atividades e acessos que sejam realizados no Sistema.

O Sistema IsF-Gestão⁴³ é um sistema informatizado que tem como função dar suporte às ações do Programa IsF, dentre as quais: (i) os processos seletivos para ocupação de vagas em cursos presenciais e *on-line* de idiomas estrangeiros ofertadas pelos NuLi-IsF; (ii) a seleção de candidatos a testes de proficiência linguística, nivelamento ou outros testes para fins diagnósticos; além do (iii) processo de (re) credenciamento das IES para atuarem como NuLi-IsF.

Dentre as suas funcionalidades, mas não restrito às aqui listadas, encontram-se:

- a) Oferta e ajuste de cursos por NuLi-IsF;

⁴³ Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 24, de 25 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 229, Seção 1, p. 25, de 26 de novembro de 2013.

- b) Acesso à informação sobre os locais dos cursos presenciais e de aplicação dos testes de proficiência ou nivelamento linguístico, doravante testes;
- c) Gerenciamento de pessoal docente e administrativo de cada NuLi-IsF;
- d) Oferta de vagas pelas IES;
- e) Inscrição dos candidatos para realização de cursos e testes;
- f) Classificação e seleção dos candidatos nas chamadas regulares e lista de espera, tanto para cursos presenciais quanto testes;
- g) Formação e ocupação das turmas dos cursos do Programa IsF; e
- h) Acompanhamento acadêmico-administrativo dos alunos.

É, portanto, o principal ambiente de gestão das ações do Programa IsF, apresentando módulos especificamente desenhados para cada uma delas e para todos os idiomas ofertados, inclusive o inglês.

Aqui, mais uma vez, os professores pré-serviço podem desenvolver majoritariamente a sua competência profissional, que se manifesta e pode aumentar gradativamente quando eles se empenham em auxiliar os Coordenadores na gestão das informações alimentadas no Sistema IsF-Gestão, objetivando a condução eficiente do Programa IsF na IES, apresentar relatórios a respeito das ações realizadas e preencher o Diário de Classe com informações sobre as turmas e alunos dos cursos ministrados por eles nos NuLi-IsF.

Tudo isso envolvendo elevado senso de responsabilidade e ciente de seus deveres como professores pré-serviço, como bolsistas, como futuros profissionais insertos no mercado de trabalho, enfim, como agentes de transformação do processo de ensino-aprendizagem de LI no cenário do Programa IsF e do ensino de línguas no país.

Trata-se, portanto, do comprometimento do professor com os alunos, com a IES, com o Programa IsF e, a nível macro, com a sociedade em geral, o governo brasileiro e até com o processo de internacionalização da educação superior. Dado que, quanto maior o seu nível de dedicação ao prestar contas das atividades realizadas, em fornecer informações precisas e apuradas, cumprindo os prazos determinados, e ao auxiliar a gestão do NuLi-IsF e das ações do Programa, mais desenvolvida restará a sua competência profissional.

É ao longo do processo formativo no NuLi-IsF que o professor pré-serviço deve ser estimulado a cumprir suas atribuições no âmbito do Programa. Como acertadamente afirmam Ortiz Alvarez e Santos (2015, p. 262), “ser profissional, assim, é resultado de dedicação contínua”, a qual deve ser levada a cabo durante a formação e após a mesma. Por conseguinte, é o grau de motivação e comprometimento do professor que dará o tom da sua competência profissional.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“(...) pode-se definir [pesquisa] como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”.

(CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Apresentamos a seguir os dados obtidos nas duas primeiras seções do questionário e respectivas análises a respeito tanto da visão dos participantes no que se refere a aspectos da formação que recebem nos NuLi-IsF em geral, quanto das atribuições que ali realizam e sua contribuição para o aprimoramento profissional para atuação em sala de aula no ensino de LI.

Sequencialmente, apresentamos a análise das respostas dos participantes à terceira seção do questionário, no que se refere às melhores práticas e ao que eles consideram que pode ser melhorado neste processo formativo no contexto do Programa IsF.

Visando, afinal, discutir a respeito da possibilidade de desenvolvimento de competências voltadas à prática docente em LI na formação proporcionada nos NuLi-IsF, à luz dos resultados apurados a partir da aplicação do instrumento da pesquisa e conforme a visão dos participantes.

5.1 Primeira seção: questionário baseado no modelo de Peacock (2009)

5.1.1 Análise da questão 10

Na questão 10 enumeramos afirmações (itens) a respeito de aspectos que devem idealmente estar presentes na formação de professores pré-serviço de Letras – LI, baseadas no modelo de Peacock (2009), e que contribuem para o desenvolvimento das cinco competências do conjunto de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

Salientamos que, mesmo considerando que mais de uma competência pode ser desenvolvida na realização das atribuições na formação nos NuLi-IsF, para fins de análise nesta pesquisa e apresentação dos resultados da questão

10, consideramos apenas uma competência como sendo a predominante em cada item.

Neste sentido, interpretamos os resultados da questão 10 correlacionando cada item a uma das cinco competências, de acordo com o nosso entendimento sobre qual delas predomina caso a caso, de modo a verificar os percentuais de concordância dos participantes sobre cada aspecto do processo formativo no NuLi-IsF.

Assim, os itens 2, 3, 7, 9, 15, 16, 17 e 19 visam aferir o desenvolvimento da competência aplicada; 4 e 5 da implícita; 1 da linguístico-comunicativa; 6, 8, 10, 13, 14 e 18 da profissional; e 11, 12 e 20 da teórica, conforme a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes

Nº	10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	Competência predominante
1	me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência	Linguístico-comunicativa
2	me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (<i>teaching skills</i>)	Aplicada
3	me proporciona treinamento adequado para as necessidades do contexto local (onde irei atuar em sala de aula)	Aplicada
4	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa	Implícita
5	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa)	Implícita
6	me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula	Profissional
7	promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica	Aplicada
8	me ensina a me avaliar como professor de língua inglesa	Profissional
9	me ensina habilidades de gerenciamento/gestão de sala de aula	Aplicada

Continua

Tabela 2 – Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes

Nº	10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	Competência predominante
10	me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa	Profissional
11	me ensina a adaptar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	Teórica
12	me ensina a criar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	Teórica
13	aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica	Profissional
14	me ensina habilidades de avaliação em língua inglesa	Profissional
15	tem um bom equilíbrio entre o ensino de: língua inglesa (fala, escrita e leitura), habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula	Aplicada
16	me prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente)	Aplicada
17	atende as minhas necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula	Aplicada
18	me estimula a procurar mais atualização e especialização profissional	Profissional
19	contribui para a minha atuação (prática docente) na Educação Superior	Aplicada
20	me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa	Teórica
Conclusão		

Fonte: Elaborada pelos autores.

Levamos em conta, ainda, os coeficientes de correlação entre os itens do questionário, identificados a partir da utilização da ferramenta de estatística *SPSS Statistics* da IBM. Retomaremos a análise sobre os coeficientes serão encontrados após a apresentação dos resultados sobre os percentuais de concordância dos participantes às afirmações da questão 10.

5.1.1.1 Análise dos percentuais de concordância às afirmações da questão 10

Na análise da questão 10, apuramos os percentuais de concordância dos participantes às afirmações (itens) para, por conseguinte, obter a tabela de frequência do Apêndice C contendo estes percentuais relacionados às opções: “Concordo ou Concordo fortemente”, “Não concordo nem discordo” e “Discordo ou Discordo fortemente”.

Tendo em vista o fim visado na pesquisa, qual seja, apurar se as cinco competências estão sendo desenvolvidas, a partir da visão dos participantes sobre aspectos presentes na sua formação nos NuLi-IsF, na análise da questão 10 consideramos apenas os percentuais obtidos em relação à concordância dos participantes no que se refere às afirmações (itens).

Por este motivo, bem como por acreditarmos que os percentuais apurados foram relativamente baixos, não realizamos a análise dos resultados relativos às opções “Não concordo nem discordo” e “Discordo ou Discordo fortemente” nesta questão.

Mas, em caso de ampliação da pesquisa, talvez fosse interessante realizar entrevistas com os participantes que discordaram das afirmações ou que foram indiferentes a elas. De modo a investigar seus motivos para tanto e, assim, pensar coletivamente – com eles, os Coordenadores dos NuLi-IsF e o Núcleo Gestor do Programa IsF – em soluções para aprimorar o processo formativo no sentido de que todos ou a maior parte dos aspectos relacionados na questão 10 estejam presentes nessa formação.

A partir dos resultados e conforme a tabela 3 a seguir identificamos que, no mínimo, 77% dos participantes concordam ou concordam fortemente com todas as afirmações apresentadas na questão 10:

Tabela 3 – Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes

10. A formação pedagógica que recebo no N° NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	% de Concordância	Competência predominante
---	-------------------	--------------------------

1	me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência	83	Linguístico-comunicativa
2	me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (<i>teaching skills</i>)	90	Aplicada
Continua			
Tabela 3 – Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes			
Nº	NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	% de Concordância	Competência predominante
3	me proporciona treinamento adequado para as necessidades do contexto local (onde irei atuar em sala de aula)	90	Aplicada
4	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa	92	Implícita
5	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa)	96	Implícita
6	me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula	94	Profissional
7	promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica	92	Aplicada
8	me ensina a me avaliar como professor de LI	90	Profissional
9	me ensina habilidades de gerenciamento/gestão de sala de aula	85	Aplicada
10	me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa	77	Profissional
11	me ensina a adaptar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	86	Teórica
12	me ensina a criar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	87	Teórica

13	aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica	94	Profissional
14	me ensina habilidades de avaliação em língua inglesa	86	Profissional
15	tem um bom equilíbrio entre o ensino de: língua inglesa (fala, escrita e leitura), habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula	83	Aplicada

Continuação

Tabela 3 – Relação dos itens da questão 10 com competências predominantes

Nº	10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	% de Concordância	Competência predominante
16	me prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente)	92	Aplicada
17	atende as minhas necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula	86	Aplicada
18	me estimula a procurar mais atualização e especialização profissional	89	Profissional
19	contribui para a minha atuação (prática docente) na Educação Superior	89	Aplicada
20	me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa	87	Teórica

Conclusão

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os itens 5, 6 e 13 foram os que obtiveram os maiores percentuais de concordância. Conforme as respostas ao item 5⁴⁴, 96% dos participantes consideram que a formação nos NuLi-IsF *os estimula a refletir sobre as suas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula no ensino de LI.*

⁴⁴ Item 5: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa).

Enquanto 94% dos participantes concordam tanto que a formação os *estimula a ser um profissional reflexivo sobre a sua prática docente* (item 6⁴⁵), como que ela *aumentou sua capacidade de autoavaliação e autocrítica* (item 13⁴⁶).

Já 92% dos participantes concordam que a formação no NuLi-IsF os *estimula a refletir sobre suas crenças e experiências passadas como aprendiz de LI* (item 4⁴⁷), que ela *promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica* (item 7⁴⁸) e que os *prepara para ensinar LI em sala de aula* (item 16⁴⁹).

Percentual semelhante, 90%, concordam com os itens 2 (*me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (teaching skills)*), 3 (*me proporciona treinamento adequado para as necessidades do contexto local (onde irei atuar em sala de aula)*) e 8 (*me ensina a me avaliar como professor de língua inglesa*).

Enquanto 89% concordam que a *formação no contexto do Programa IsF contribui para a sua atuação/prática docente na Educação Superior* (item 19) e que *são estimulados a procurar mais atualização e especialização profissional* (item 18).

Além disso, 87% dos participantes entendem que tal formação *lhes ensina a criar materiais didáticos de ensino de LI* (item 12) e os *capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras – LI* (item 20).

Do total de participantes, 86% concordam que essa formação os *ensina habilidades de avaliação em LI* (item 14) e a *adaptar materiais didáticos de ensino de LI* (item 11), e que ela atende às suas *necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula* (item 17).

⁴⁵ Item 6: me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula.

⁴⁶ Item 13: aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica.

⁴⁷ Item 4: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa.

⁴⁸ Item 7: promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica.

⁴⁹ Item 16: me prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente).

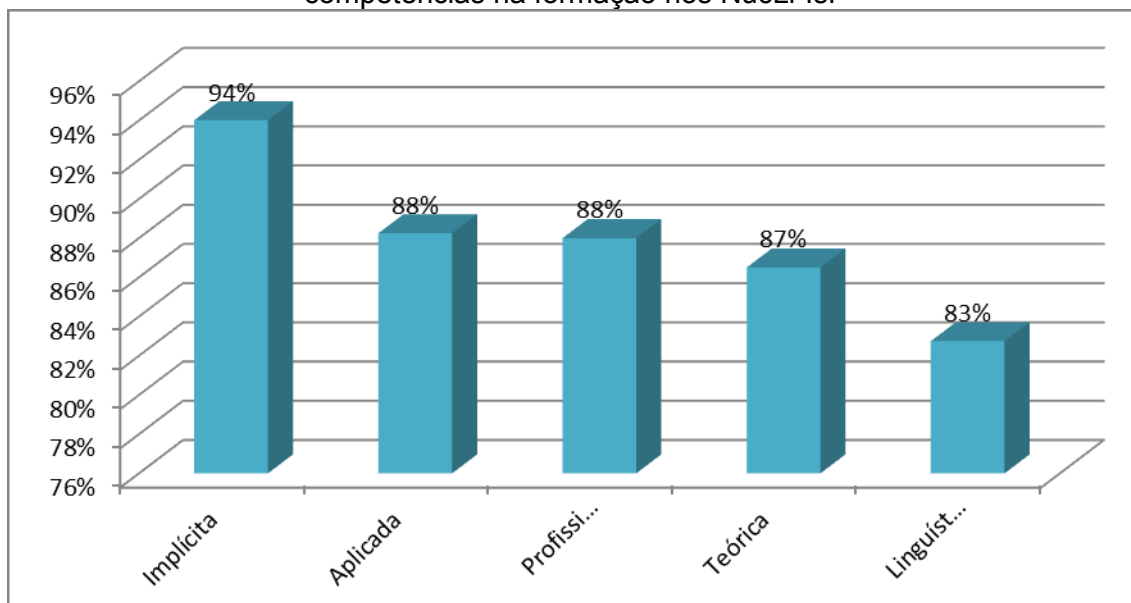
Enquanto 85% dos respondentes julgam que ao longo deste processo formativo aprendem *habilidades de gerenciamento/gestão de sala de aula* (item 9).

Os menores percentuais, porém com relativamente poucos pontos de diferença para os anteriores, foram identificados nos itens 1, 10 e 15, sendo que: (i) 83% dos participantes indicaram que a formação nos NuLi-IsF *tem um bom equilíbrio entre o ensino de: LI (fala, escrita e leitura), habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula* (item 15); (ii) 83% deles acreditam que lhes é proporcionado *treinamento adequado para que possam se expressar – falar, ler e escrever – na língua com proficiência* (item 1) nessa formação; e (iii) 77% concordam que ela os *prepara para serem aplicadores de testes de nivelamento/proficiência em LI* (item 10).

Considerando que cada afirmação (item) se refere a um aspecto que deve estar presente na formação de professores pré-serviço de Letras – LI, quando ele ocorre, as competências relacionadas a ele podem ser mais desenvolvidas. Conseqüentemente, quando os participantes concordam que este aspecto está presente na formação, a competência a ele relacionada poderá ser desenvolvida.

Calculando o percentual de respostas (concordo e concordo fortemente) por questão e a sua média em cada conjunto de afirmativas – que foram associados a determinada competência –, encontramos os percentuais de concordância quanto ao desenvolvimento de cada uma na formação promovida nos NuLi-IsF apresentados no gráfico 5:

Gráfico 5 - Percentual de concordância em relação ao desenvolvimento de competências na formação nos NuLi-IsF



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre a predominância do desenvolvimento da implícita, a partir da média de respostas aos itens relacionados a essa competência, os dois relativos a ela obtiveram os maiores percentuais de concordância, sendo 96% no item 5⁵⁰ e 94% no 4⁵¹.

Os percentuais de concordância a respeito do desenvolvimento das demais competências foram praticamente os mesmos, com uma diferença do percentual obtido para a aplicada e a profissional (88% cada) em relação ao da teórica (87%) de apenas um ponto percentual.

Por sua vez, a competência linguístico-comunicativa ficou com o menor percentual (83%). Acreditamos que esse resultado se deu porque um dos pré-requisitos para a seleção de professores pré-serviço para atuarem nos NuLi-IsF é comprovar nível de proficiência em LI de, no mínimo, C1 do QECR, ou atestar aumento do nível B2 em até um ano a partir do seu ingresso no Programa.

Também devido ao foco da formação no cenário do Programa IsF não ser o de formar os professores linguisticamente, o que já deve preferencialmente

⁵⁰ Item 5: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa).

⁵¹ Item 4: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa.

estar presente no processo formativo nos cursos de graduação. O objetivo do IsF é o de aprimorar e complementar a formação já ofertada nos cursos de Letras no país.

5.1.1.2 Análise dos coeficientes de correlação entre as afirmações da questão 10

Em relação à correlação entre as afirmações (itens) do questionário, identificamos, a partir da utilização da ferramenta *SPSS Statistics* da IBM, que ela é estatisticamente significativa em toda a amostra (valor de “p” menor que 0,01) o que, segundo Peacock (2009, p. 269), indica que ela “não aconteceu por acaso”.

De acordo com Bryman e Cramer (2005, p. 219), o coeficiente menor que 0,19 aponta uma correlação muito baixa; entre 0,20 e 0,39 uma baixa; de 0,40 a 0,69 uma moderada; de 0,70 a 0,89 uma alta; e de 0,90 a 1,00 uma correlação muito alta.

Entendemos que as correlações revelam a visão dos professores pré-serviço de Letras – LI sobre determinados aspectos da formação que recebem no NuLi-IsF e que elas ocorreram devido à finalidade similar dos itens, qual seja, investigar a opinião dos participantes sobre o desenvolvimento das competências, as quais relacionamos a cada um deles.

Assim, de acordo com os resultados da tabela 4 abaixo, identificamos correlações altas (indo de 0,702 a 0,816) entre os seguintes itens desta seção do questionário: (i) 2 com 3 e 16 (relativos à competência aplicada); (ii) 4 com 5 (relativos à competência implícita); (iii) 4 com 6 e 5 com 6 (relativos às competências implícita e profissional, respectivamente, em ambos os casos); (iv) 9 com 15 e 17; (v) 15 com 9, 16 e 17; (vi) 16 com 15 e 17; e (vii) 17 com 9, 15 e 16 (referentes à competência aplicada).

Tabela 4 – Correlação alta entre os itens da questão 10 e competências associadas

Itens relacionados		Coeficiente	Tipo de correlação	Competências ref. aos itens
2	3	,706**	Alta	Aplicada / Aplicada
2	16	,703**	Alta	Aplicada / Aplicada

4	5	,744**	Alta	Implícita / Implícita
4	6	,731**	Alta	Implícita / Profissional
5	6	,816**	Alta	Implícita / Profissional
9	15	,729**	Alta	Aplicada / Aplicada
9	17	,702**	Alta	Aplicada / Aplicada
15	16	,727**	Alta	Aplicada / Aplicada
15	17	,732**	Alta	Aplicada / Aplicada
16	17	,804**	Alta	Aplicada / Aplicada

Conclusão

Fonte: Elaborada pelos autores.

As competências implícita, aplicada e profissional foram, ainda, as que obtiveram os maiores percentuais de concordância quando da análise da tabela de frequência do Apêndice C e conforme a tabela 3 e o gráfico 5 supra.

Isso indica que os participantes concordam, em sua maioria, que a formação nos NuLi-IsF lhes estimula, sobretudo, a *refletir sobre as suas crenças e experiências passadas como aprendiz de LI* (item 4) e sobre aquelas que dizem respeito a *como um professor deve atuar e se portar em sala de aula no ensino de LI* (item 5), o que contribui para o desenvolvimento ou reafirmação da competência implícita, principalmente.

Assim como que o processo formativo os *estimula a ser um profissional reflexivo sobre a sua prática docente em sala de aula* (item 6), que correlacionamos ao desenvolvimento da competência profissional, mas que também consideramos repercutir no da implícita, especialmente pela alta correlação entre os itens 6 e 4 (*me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa*).

Também creem que essa formação lhes *proporciona treinamento em habilidades de ensino em LI (teaching skills)* (item 2) *adequado às necessidades do contexto local onde irão atuar* (item 3) no exercício da docência em inglês, além de lhes *preparar para ensinar este idioma em sala de aula* (item 16). Atribuições que favorecem especialmente o desenvolvimento da competência aplicada.

Além disso, para os participantes, a formação nos NuLi-IsF *tem um bom equilíbrio entre o ensino de LI (fala, escrita e leitura), habilidades de*

gerenciamento/gestão de sala de aula e de habilidades de ensino neste idioma (itens 15 e 9), assim como atende às suas necessidades e os prepara para a prática docente em LI (itens 16 e 17). O que consideramos privilegiar especialmente o desenvolvimento da competência aplicada.

Dentre todos os itens, o número 10 (*me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa*) foi o único que apresentou correlação baixa (entre 0,20 e 0,39), identificada na sua relação com os itens 1⁵², 2⁵³, 4⁵⁴, 5⁵⁵, 6⁵⁶, 7⁵⁷, 12⁵⁸, 13⁵⁹, 14⁶⁰ e 20⁶¹ na tabela 5:

Tabela 5 – Correlação baixa entre os itens da questão 10 e competências associadas

Itens relacionados		Coefficiente	Tipo de correlação	Competências ref. aos itens
10	1	,384**	baixa	Profissional / Linguístico-comunicativa
10	2	,360**	baixa	Profissional / Aplicada
10	4	,355**	baixa	Profissional / Implícita
10	5	,385**	baixa	Profissional / Implícita
10	6	,382**	baixa	Profissional / Profissional
10	7	,366**	baixa	Profissional / Aplicada
10	12	,346**	baixa	Profissional / Teórica
10	13	,307**	baixa	Profissional / Profissional
10	14	,396**	baixa	Profissional / Profissional

⁵² Item 1: me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência.

⁵³ Item 2: me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (*teaching skills*).

⁵⁴ Item 4: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa.

⁵⁵ Item 5: me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa).

⁵⁶ Item 6: me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula.

⁵⁷ Item 7: promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica.

⁵⁸ Item 12: me ensina a criar materiais didáticos de ensino de língua inglesa.

⁵⁹ Item 13: aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica.

⁶⁰ Item 14: me ensina habilidades de avaliação em língua inglesa.

⁶¹ Item 20: me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa.

10	20	,318**	baixa	Profissional / Teórica
Conclusão				

Fonte: Elaborada pelos autores.

Entretanto, apresentou correlação moderada com os demais itens (11, 15, 16, 17, 18 e 19) da questão 10.

O que denota que os professores consideram que a formação nos NuLi-IsF, ao mesmo tempo que os *prepara para serem aplicadores de testes de nivelamento/proficiência em LI* (item 10), também lhes *estimula a buscar mais atualização e especialização profissional* (item 18). Atribuições que se relacionam ao desenvolvimento de sua competência profissional, essencialmente.

Além de prepará-los para serem aplicadores destes exames (item 10) e *adaptar materiais didáticos de ensino de LI* (item 11), que também contribui para desenvolver a competência teórica, ao lado da profissional.

O item 10 apresentou correlação moderada com os itens 15 (*tem um bom equilíbrio entre o ensino de: língua inglesa (fala, escrita e leitura), habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula*), 16 (*prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente)*), 17 (*atende as necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula*) e 19 (*contribui para a atuação na Educação Superior*). Atribuições que, a nosso ver, contribuem essencialmente para o desenvolvimento da competência aplicada.

Quanto ao item 1 (*me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência*), que relacionamos ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, identificamos correlação moderada com todos os demais itens, à exceção do 10 (*me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa*), com o qual a correlação identificada foi baixa.

Apesar de terem sido encontrados coeficientes de correlação moderada do item 1 em relação aos aspectos tratados nos itens de 2 a 9 e de 11 a 20 do questionário, e não altos, entendemos que o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa pode estar ao lado de todas as demais, mas ainda não é predominante no processo formativo do Programa IsF.

5.1.2 Análise da questão 11

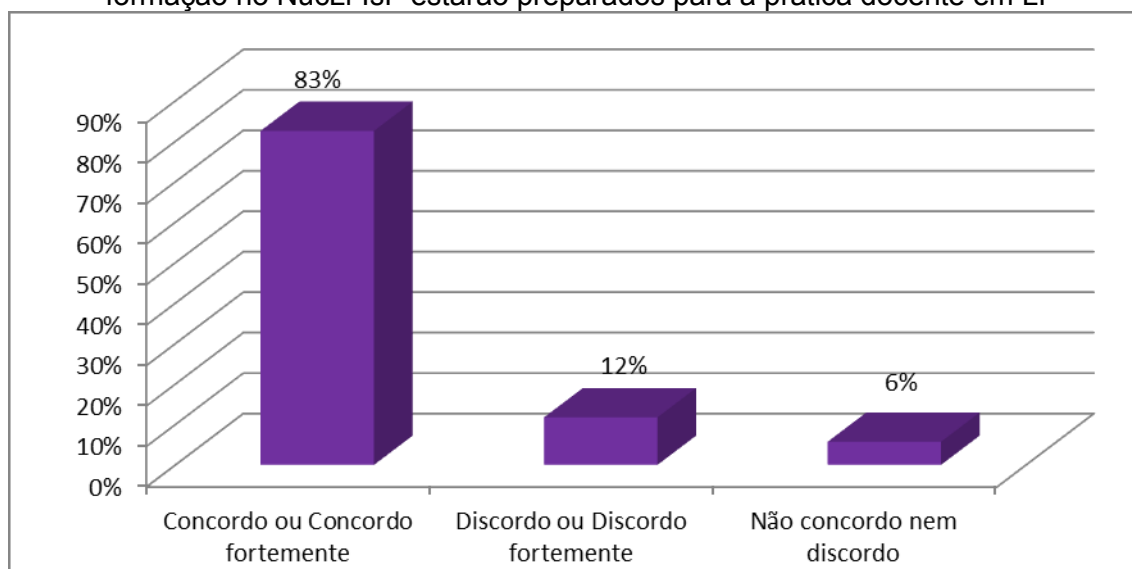
Já na questão 11 pretendemos efetuar uma avaliação geral sobre o desenvolvimento de todas as cinco competências na formação que os participantes recebem no NuLi-IsF, de acordo com a sua opinião.

Ou seja, se eles entendem que, ao concluir este processo formativo, estarão aptos a ensinar LI, o que consideramos requerer que todas as competências estejam bem desenvolvidas para uma atuação de qualidade em sala de aula.

Por se tratar de questão referente à visão de futuro do professor pré-serviço sobre essa formação como um todo, julgamos que ela esteja conectada ao desenvolvimento do conjunto completo das cinco competências, por serem todas necessárias à sua práxis em LI.

Por este motivo, realizamos a análise da questão 11 separadamente da anterior (questão 10), obtendo os resultados do gráfico 6:

Gráfico 6 - Percentual de concordância se os participantes julgam que ao final da formação no NuLi-IsF estarão preparados para a prática docente em LI



Fonte: Elaborado pelos autores.

Do total de participantes da pesquisa, 83% deles concordam que a formação proporcionada no Programa IsF os prepara para o ensino de LI na prática, enquanto apenas 12% discordam de tal afirmação e 6% são indiferentes. O que demonstra que, na opinião da maioria dos participantes, a formação no

âmbito dos NuLi-IsF tem contribuído para capacitá-los ao exercício da docência em LI.

Resta investigar o motivo pelo qual 12% dos participantes discordam ou discordam fortemente e 6% são indiferentes, o que poderá ser mais bem elucidado a partir da análise das respostas na terceira seção do instrumento, onde eles puderam expressar livremente suas opiniões sobre os pontos fortes e fracos da formação no Programa IsF que recebem atualmente.

Ou, ainda, estes percentuais poderão ser mais bem esclarecidos caso se amplie a pesquisa para realizar entrevistas com estes participantes.

5.2 Segunda seção: realização de atribuições no NuLi-IsF e impacto no aprimoramento profissional do professor pré-serviço de Letras – LI

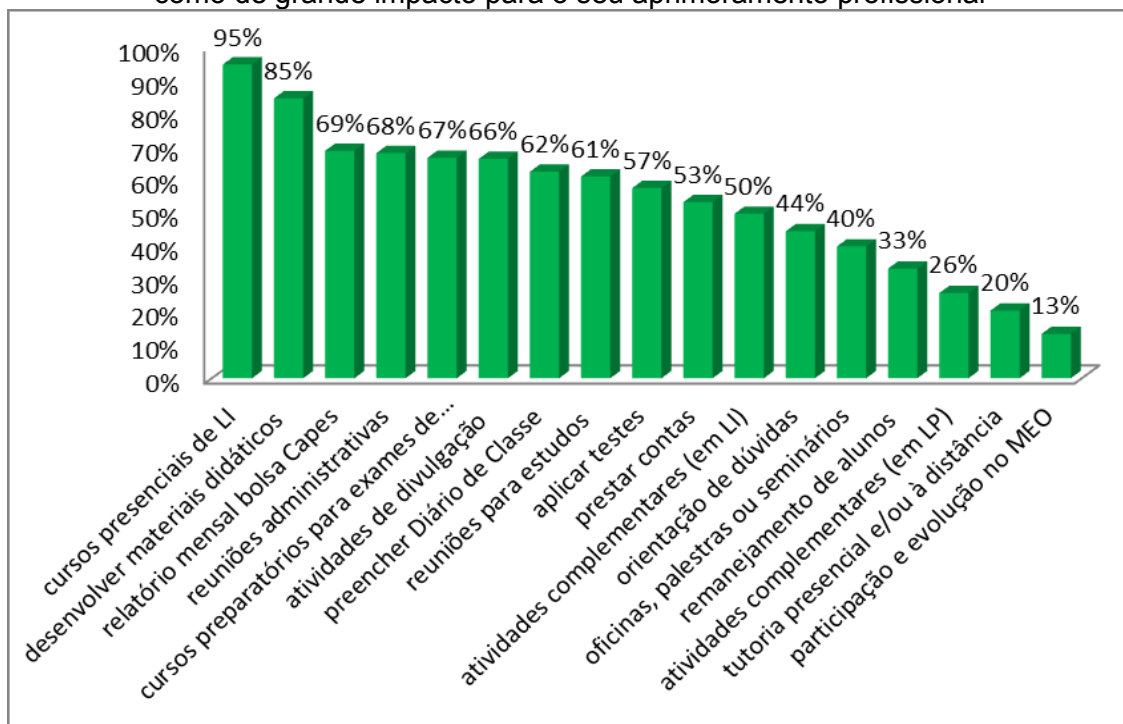
5.2.1 Análise dos percentuais relativos ao grau de impacto das atribuições relacionadas na questão 12

Na segunda seção do questionário, composta pela questão 12, visamos apurar a respeito do impacto que a realização de atribuições/atividades no NuLi-IsF tem no aprimoramento profissional dos participantes para atuação como professores de LI, de acordo com o ponto de vista deles.

Para tanto, apresentamos nesta seção uma relação de atribuições, de realização obrigatória pelos professores pré-serviço bolsistas do Programa IsF, para que indicassem em que grau eles creem que elas podem impactar nesse aprimoramento, partindo da opção “um grande impacto” a “nenhum impacto” e incluindo a “não se aplica”, caso não tivessem realizado uma ou mais atribuições.

Analisados os resultados da questão 12, apresentados no gráfico 7 a seguir, identificamos que 95% dos respondentes consideram que ministrar cursos presenciais de LI é a atividade que mais contribui para seu aprimoramento profissional e para a atuação em sala de aula. Enquanto 85% deles consideram que desenvolver e/ou adaptar materiais didáticos é uma atividade de grande impacto para tanto.

Gráfico 7 - Atribuições consideradas pelos professores pré-serviço dos NuLi-IsF como de grande impacto para o seu aprimoramento profissional



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre 69% e 61% dos participantes julgam que são de grande impacto para o seu aprimoramento como profissional de LI as atribuições relativas a:

- a) Preenchimento do relatório mensal para recebimento de bolsa Capes (69%);
- b) Participação em reuniões administrativas e de planejamento (68%);
- c) Ministrando cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI (67%);
- d) Planejamento e execução de atividades de divulgação do NuLi-IsF (66%);
- e) Preenchimento de Diário de Classe via Sistema IsF-Gestão (62%);
- f) Participação em reuniões acadêmicas para estudo (61%).

Nas demais atividades foram computados os seguintes percentuais, quanto a serem consideradas como de grande impacto para o aprimoramento profissional dos participantes:

- a) 50% para o desenvolvimento de atividades complementares de ensino de LI em inglês;

- b) 44% para o atendimento de alunos e orientação em relação às suas dúvidas sobre a LI;
- c) 40% para a regência de oficinas, palestras ou seminários;
- d) 33% para auxiliar os Coordenadores no remanejamento de alunos entre turmas dos cursos presenciais do Programa IsF;
- e) 26% para a realização de atividades complementares de ensino de LI em língua portuguesa;
- f) 20% para a realização de tutoria presencial e/ou à distância sobre o curso MEO; e
- g) 13% para o acompanhamento da participação e evolução de alunos no curso MEO.

De um total de 17 atribuições listadas no questionário, 14 delas obtiveram os maiores percentuais para a opção “um grande impacto”, conforme a tabela do Apêndice D.

Apenas as três atribuições da tabela 6 a seguir não foram consideradas pela maioria dos participantes como tendo grande impacto no seu aprimoramento profissional para a docência em LI:

Tabela 6 – Atribuições que não obtiveram os maiores percentuais na opção “um grande impacto” no aprimoramento profissional

ATRIBUIÇÕES	Um grande impacto	Um impacto moderado	Um pequeno impacto	Nenhum impacto	Não se aplica
4.4.2. desenvolver atividades complementares de ensino de LI (em língua portuguesa)	26%	18%	12%	1%	44%
4.4.4. tutoria presencial e/ou à distância sobre o MEO	20%	26%	22%	6%	26%
4.4.4. acompanhar a participação e a evolução de alunos no MEO	13%	24%	23%	6%	34%
Conclusão					

Fonte: Elaborada pelos autores

Destas atribuições, duas obtiveram os maiores percentuais relativos à opção “não se aplica”: (i) desenvolver atividades complementares de ensino de

LI em língua portuguesa (44%); e (ii) acompanhar a participação e a evolução de alunos no curso MEO (34%).

No que concerne à atribuição de desenvolvimento de atividades complementares de ensino de LI em língua portuguesa, o alto percentual obtido para o quesito “não se aplica” (44%) denota situação favorável, pois é recomendável que a formação como um todo nos NuLi-IsF, incluindo o desenvolvimento das atividades, seja realizada totalmente ou em sua maioria na língua-alvo, o inglês.

Ao desenvolver atividades de ensino de LI no próprio idioma, totalmente ou na maior parte do tempo, entendemos que há um considerável aumento da compreensão oral dos aprendizes, que passam a ouvir mais detalhadamente e a perceber diferenças mínimas entre os fonemas, dentre outras vantagens.

No caso dos professores pré-serviço, este é um fator que contribui para que aperfeiçoem a sua competência linguístico-comunicativa, mesmo que o desenvolvimento da proficiência no idioma inglês esteja mais para um objetivo complementar, não prioritário, na formação no Programa IsF.

No entanto, 26% dos participantes ainda consideram que a atividade de desenvolvimento de atividades complementares de ensino de LI em língua portuguesa tem um alto impacto no seu aprimoramento profissional.

Apesar de não haver obrigatoriedade de que a formação em LI seja exclusivamente ministrada no idioma anglófono no âmbito do Programa IsF, consideramos que essa prática deve ser consolidada em todos os NuLi-IsF, pois, quanto maior o contato com o idioma estrangeiro, de maior qualidade se torna o processo formativo e a preparação para a docência em LI.

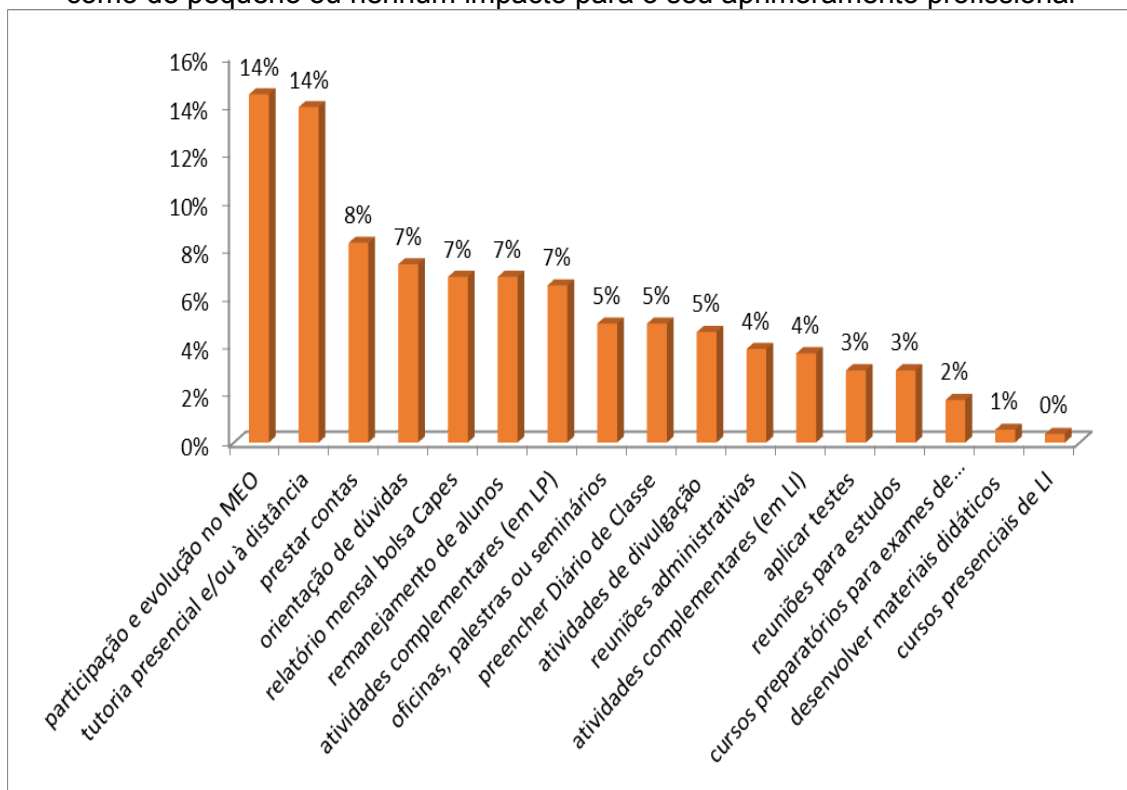
A atribuição de acompanhamento da participação e da evolução de alunos no curso MEO foi a que obteve o menor percentual (13%) dentre as atribuições consideradas como de grande impacto no aprimoramento profissional dos participantes, corroborando os resultados do gráfico 7 supra.

A respeito da atividade de realização de tutoria presencial e/ou à distância sobre o curso MEO, ela obteve o mesmo percentual (26%) na opção “não se aplica” e na “um impacto moderado”, conforme a tabela 6 supra.

Quanto às atividades consideradas de pequeno impacto ou que não impactam no aprimoramento profissional para atuação em LI, obtivemos os

resultados do gráfico 8 a seguir a partir do cálculo da média dos percentuais de respostas relativos às opções “Um pequeno impacto” e “Nenhum impacto”.

Gráfico 8 - Atribuições consideradas pelos professores pré-serviço dos NuLi-IsF como de pequeno ou nenhum impacto para o seu aprimoramento profissional



Fonte: Elaborado pelos autores.

Identificamos que 14% dos participantes acreditam que as atividades de: (i) acompanhamento da participação e evolução dos alunos do curso MEO; e de (ii) realização de tutoria presencial e/ou a distância sobre este curso, pouco ou em nada agregam para o seu desenvolvimento profissional voltado para a prática em sala de aula, corroborando os resultados previamente apresentados.

Ou seja, percebemos que as atividades relacionadas ao curso MEO, seja a tutoria presencial e/ou a distância ou o acompanhamento da participação e evolução dos alunos neste curso, na opinião dos participantes, são de pequeno ou nenhum impacto no seu aprimoramento profissional, ou sequer foram realizadas desde seu ingresso no NuLi-IsF.

Estes resultados podem ser explicados pela pouca procura dos alunos pela tutoria ofertada no âmbito do Programa IsF, conforme indicado nos relatórios mensais dos professores pré-serviço bolsistas dos NuLi-IsF e relatado pela Presidência do Programa.

Apesar de serem atribuições destes professores, talvez este baixo índice de procura dos estudantes pela tutoria do curso MEO, bem como o alto percentual de não realização do acompanhamento da evolução dos alunos neste curso, sejam indicativos de que a obrigatoriedade dessas atribuições deva ser revista.

Ou mesmo de que seja necessário maior estímulo, motivação, para a sua realização – tanto por parte dos professores pré-serviço quanto dos alunos.

Ainda conforme o gráfico 8, as demais atribuições foram consideradas como sendo de pequeno ou nenhum impacto por de 8% a 2% dos participantes.

À exceção daquelas relativas ao desenvolvimento e/ou adaptação material didático e a ministrar cursos presenciais de LI, que obtiveram entre um e zero ponto percentual dentre as de menor ou nenhum impacto, de acordo com o gráfico 8 supra.

O que confirmou os resultados ilustrados no gráfico 7 supra, pois essas foram as duas atividades consideradas pela maior parte dos participantes como sendo as de maior impacto no seu aprimoramento profissional.

Em síntese, na média, pouco mais da metade do total de participantes (53%) acredita que as atribuições realizadas nos NuLi-IsF têm um grande impacto no seu aprimoramento profissional para a atuação na prática.

Já 19% acreditam que elas têm um impacto moderado, 9% um pequeno impacto e 3% julgam que elas não impactam de qualquer forma.

Por fim, em 17% dos casos as atribuições nunca foram realizadas pelos participantes desde o seu ingresso no NuLi-IsF até o prazo final para responder o questionário (10 de abril de 2019).

Apesar de todas as atribuições serem de caráter obrigatório, conforme previsto nos documentos oficiais do Programa IsF, inclusive no Termo de Compromisso do bolsista Capes, salientamos que nossa intenção nesta pesquisa não foi investigar se são/foram ou não cumpridas.

Entretanto, como alguns participantes indicaram não ter realizado determinadas atribuições, e 87,9% deles já se encontram vinculados ao Programa há mais de seis meses no mínimo, acreditamos haver indícios da necessidade de revisão da obrigatoriedade de atribuições que nunca foram realizadas pelos participantes.

Pode ser que os professores pré-serviço nunca tenham realizado essas atribuições por não ter havido procura por parte dos alunos – como no caso da tutoria do curso MEO –, por acreditarem que elas não agregam positivamente à sua formação profissional para o ensino de LI, ou mesmo que as próprias IES – e Coordenadores de NuLi-IsF –, em sua autonomia, tenham optado não incluí-las dentre o rol de atribuições obrigatórias.

Caberia, assim, ao Núcleo Gestor do Programa IsF, rever junto aos Coordenadores dos NuLi-IsF e professores pré-serviço a obrigatoriedade, atualidade e conveniência das atribuições definidas nos documentos oficiais do Programa IsF.

Para, desta maneira, refletir a respeito da obrigatoriedade ou necessidade de cumprimento dessas atribuições, assim como se elas realmente podem favorecer o desenvolvimento de competências voltadas para a práxis em LI destes profissionais.

5.2.2 Análise do grau de impacto das atribuições relacionadas na questão 12 e o desenvolvimento de competências

Retomamos que, apesar de considerarmos que todas as cinco competências do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) podem ser desenvolvidas na realização das atribuições apresentadas na questão 12, devido ao conjunto ser dinâmico e não estático, em determinadas atribuições/atividades pode acontecer que o desenvolver de uma ou mais competências seja ressaltado ou predomine sobre o das demais.

De acordo com as considerações apresentadas no capítulo 4, no qual correlacionamos as atribuições dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF ao desenvolvimento de competências, indicamos na tabela 7 a seguir aquelas que podem ser mais desenvolvidas quando da realização de cada atribuição:

Tabela 7 – Relação entre atribuições no NuLi-IsF e competências passíveis de serem desenvolvidas

Atribuição no NuLi-IsF	Um grande impacto	Competências predominantes
Ministrar cursos presenciais de LI	95%	Linguístico-comunicativa / Profissional / Teórica / Implícita / Aplicada
Desenvolver ou adaptar material didático	85%	
Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%	
Realizar atividades complementares (em LI)	50%	
Realizar orientação de dúvidas dos alunos	44%	
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%	
Realizar tutoria e atendimento presencial e a distância	20%	
Preencher relatório mensal ref. bolsa Capes	69%	Profissional
Preencher Diário de Classe	62%	
Participar de sessões de aplicação de testes de proficiência em LI	57%	
Prestar contas de suas atividades	53%	
Auxiliar no remanejamento de alunos	33%	
Acompanhar a participação e evolução dos alunos no curso MEO	13%	
Participar de reuniões administrativas	68%	Linguístico-comunicativa / Profissional / Teórica
Participar de reuniões acadêmicas para estudos	61%	
Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF	66%	Linguístico-comunicativa / Profissional / Implícita
Realizar atividades complementares (em língua portuguesa)	26%	N/A
Conclusão		

Fonte: Elaborada pelos autores.

Apresentamos agora um comparativo entre os percentuais de respostas dos participantes nesta seção do questionário, relativas ao grau de impacto das atribuições no seu aprimoramento profissional, e as competências que podem ser mais desenvolvidas quando da sua realização.

Isto é, nos propomos a investigar qual percentual de participantes considera que as atividades têm grande impacto no aperfeiçoamento da sua

práxis em LI e quais competências podem ser mais desenvolvidas na realização destas.

Nas atribuições em que acreditamos que todas as **cinco competências** podem ser desenvolvidas, conforme a tabela 7 acima, os percentuais de concordância dos participantes da pesquisa, no sentido de que elas têm **um grande impacto** no seu desenvolvimento profissional, foram de:

- a) 95% para ministrar cursos presenciais de LI;
- b) 85% para o desenvolvimento ou adaptação de material didático;
- c) 67% para ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI;
- d) 50% para o desenvolvimento de atividades complementares em LI;
- e) 44% para a orientação de alunos quanto as suas dúvidas sobre este idioma;
- f) 40% para a regência de oficinas, palestras ou seminários; e
- g) 20% para a realização de tutoria presencial e/ou a distância.

No que concerne às atribuições que consideramos que o desenvolvimento da **competência profissional** é predominante na sua realização, foram obtidos os seguintes percentuais de concordância em relação a terem **um grande impacto** no desenvolvimento dos participantes como profissionais de LI:

- a) 69% para a elaboração de relatório mensal para recebimento de bolsa via Capes;
- b) 62% para o preenchimento de Diário de Classe;
- c) 57% para a aplicação de testes de proficiência em LI;
- d) 53% para prestação de contas das atividades no Sistema IsF-Gestão;
- e) 33% para o auxílio no remanejamento de alunos entre cursos do Programa IsF; e
- f) 13% para o acompanhamento da participação e evolução dos alunos do curso MEO.

Nas atividades em que acreditamos que, principalmente, as **competências linguístico-comunicativa, teórica e profissional** podem ser mais desenvolvidas, quais sejam, participação em reuniões administrativas e em reuniões pedagógicas ou para estudo nos NuLi-IsF, os percentuais de

concordância em relação a exercerem **um grande impacto** no aprimoramento para a prática docente em LI foram, respectivamente, de 68% e 61%.

Já 66% dos participantes concordam que o planejamento e a execução da divulgação das atividades dos NuLi-IsF, que julgamos contribuir para desenvolver mais as **competências linguístico-comunicativa, implícita e profissional**, têm **um grande impacto** no aperfeiçoamento da sua práxis em LI.

Inferimos que, quando o participante acredita que determinada atividade tem um grande impacto no seu desenvolvimento profissional, ou seja, que ela contribui positivamente para a sua formação como professor de LI qualificado e competente, ele irá se dedicar com mais afinco à sua realização ou não deixará de realizá-la, se seu intuito for mesmo o de se profissionalizar e aperfeiçoar a sua práxis.

Assim, neste processo, acabará por reforçar ou ampliar competências voltadas à prática docente em LI, as quais são passíveis de serem desenvolvidas na realização dessas atividades.

5.3 Terceira seção: questões de resposta aberta

Na terceira e última seção do instrumento da pesquisa, composta por duas questões de resposta aberta – questões 13 e 14 –, visamos apurar a opinião dos professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas sobre dois aspectos da formação que recebem nos NuLi-IsF aos quais são vinculados:

- a) O que eles consideram que deve ser mantido, isto é, as melhores práticas; e
- b) O que eles acham que pode ser melhorado nessa formação.

Apresentamos inicialmente as melhores práticas mencionadas pelos participantes em suas respostas. Em seguida, passamos aos pontos que eles consideraram fracos na formação no contexto do Programa IsF, incluindo transcrição de algumas respostas para melhor elucidar o que precisa ser mantido ou reforçado e o que pode ou deve ser aprimorado.

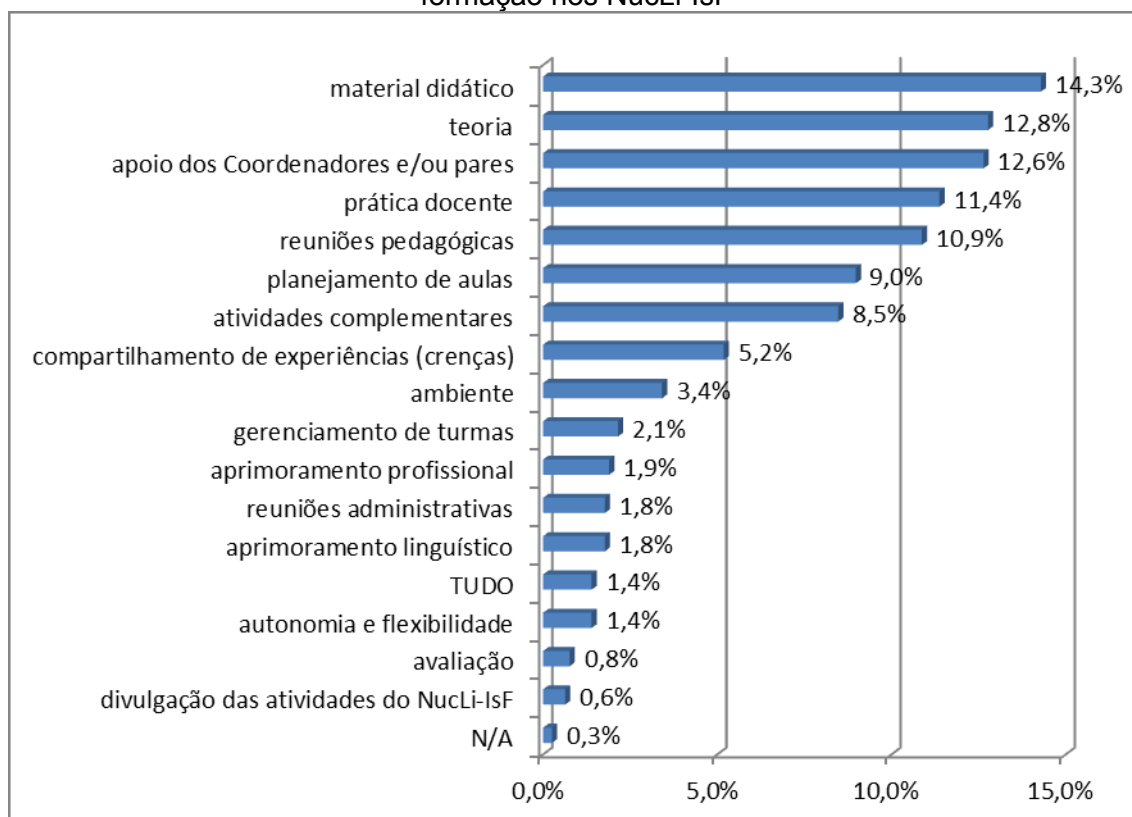
5.3.1 Análise da questão 13

Sobre as melhores práticas, após tabular as respostas à questão 13 em planilha, agrupá-las em grandes temas de acordo com os pontos positivos mencionados pelos participantes e identificar o percentual de ocorrências a cada um destes temas e a média em relação ao seu total, elaboramos o gráfico 9 a seguir.

As respostas dos participantes a essa questão foram agrupadas em 18 temas, com um total de 791 menções relacionadas a estes temas. Apesar do número de menções aos temas ter sido superior ao da questão 14, os pontos positivos constantes das respostas dos participantes à questão 13 guardam mais semelhança.

Identificamos que os participantes apontaram com mais frequência em suas respostas os seguintes pontos positivos, que se referem à realização de atribuições ao longo da sua formação nos NuLi-IsF:

Gráfico 9 - Percentual de ocorrência de pontos positivos relacionados a aspectos da formação nos NuLi-IsF



Fonte: Elaborado pelos autores.

Questões relativas a material didático, como incentivo e auxílio na sua produção, revisão, adaptação, adoção de materiais autênticos e adaptados ao

contexto local onde os participantes irão atuar e do Programa IsF, discussões e compartilhamento de ideias sobre este material em conjunto com seus pares e com o apoio dos Coordenadores nos NuLi-IsF, foram mencionadas pela maior parte dos participantes dentre as melhores práticas na formação que recebem.

A este respeito, um participante (PPS 1) mencionou que a autonomia que lhe é “concedida para elaborar materiais didáticos e planejar aulas é uma prática que deve ser mantida”.

O PPS 2 acredita que “os projetos de elaboração de materiais didáticos” auxiliam em muito na formação de professores de LI pois, para ele, “(...) elaborar e adaptar material didático é um processo de análise, criação, avaliação e reflexão que conta muito para o professor de língua estrangeira”.

A leitura e a discussão de textos teóricos sobre metodologia e processo de ensino-aprendizagem em LI também foram classificadas como melhores práticas, assim como o acompanhamento, apoio e *feedback* dos Coordenadores na realização das atividades, esclarecimento de dúvidas, acompanhamento das aulas e do progresso dos participantes. Neste sentido, o PPS 3 elencou como ponto positivo na sua formação no NuLi-IsF:

A leitura e discussão de textos teóricos sobre ensino/aprendizagem de línguas; o incentivo para que os professores do NuLi idealizem e planejem os cursos de maneira colaborativa; a disposição de recursos para a elaboração de materiais coletivos. (PPS 3).

Enquanto o PPS 4 acredita que tudo é positivo no processo formativo no NuLi-IsF, inclusive a formação teórica que é:

(...) muito completa em vários sentidos: 1. Semanalmente, fazemos um relato do andamento de nossos cursos e recebemos das coordenadoras e dos outros colegas *feedbacks*, comentários, sugestões, dentre outras contribuições; 2. Confecção dos materiais didáticos e apreciação dos resultados em reunião; 3. Formação teórica: um dos melhores momentos da reunião em que discutimos em grupo a leitura de um texto teórico, combinado na semana anterior, que se relaciona com a prática no IsF OU montamos um cronograma de apresentações em que, cada semana, um ou dois professores apresentam um capítulo de um livro ou alguma publicação em jornal [sic]. (PPS 4).

Nesta linha, o PPS 5 concorda que, além do compartilhamento das “melhores atividades realizadas em sala de aula, leitura e discussão de textos sobre a língua inglesa, sobre abordagens e estratégias para o ensino de habilidades específicas”, também os “textos utilizados trazem sempre bastante reflexão sobre os temas”.

Ratificando, o PPS 6 afirmou que os momentos de discussão teórica são de grande valia para o processo formativo no NuLi-IsF, concordando que:

Deve ser mantida, com toda a certeza, a prática de discussões acerca de textos teóricos sobre abordagens, métodos e outras questões da formação do professor de inglês. Nosso coordenador pedagógico executa sua função com bastante primor e dedicação, sempre escolhendo ótimos textos e construindo conhecimentos com seus estagiários do IsF. (PPS 6).

A orientação, supervisão e apoio dos Coordenadores foi o tema (ponto positivo) que obteve o terceiro maior percentual de menções nas respostas à questão 13 (12,6%), ficando 0,2 pontos percentuais atrás do referente à teoria.

A este respeito, o PPS 7 apontou que o fato de os Coordenadores orientarem “(...) como transformar [as] aulas não apenas é um momento expositório de conteúdo, mas sim um momento de reflexão” sobre essas aulas, o que denota a presença do caráter reflexivo na formação proporcionada nos NuLi-IsF.

Ainda sobre este aspecto da formação no NuLi-IsF, o PPS 8 relatou que:

O acompanhamento cuidadoso e atencioso por parte da coordenação tem sido indispensável para com o desenvolvimento de minhas habilidades pedagógicas de um modo holístico, como por exemplo no que se refere ao gerenciamento de tempo, planejamento, cronograma de atividades, remanejamento de turmas e administração da sala de aula, entre outras, gerando motivação e determinação via feedbacks importantes que deveriam ser mantidos. (PPS 8).

O PPS 9 mencionou como ponto positivo:

O diálogo e o acompanhamento entre coordenadores e professores bolsistas. Poder dialogar sobre práticas de ensino, ideias, estratégias em sala de aula é muito enriquecedor e muito tem contribuído para minha formação profissional. (PPS 9).

Sobre a comunicação com os Coordenadores, o PPS 10 ressaltou que:

A maneira como a comunicação é feita com certeza ajuda na fluidez do trabalho. O coordenador realmente nos vê como iguais, como profissionais do ramo, e isso nos ajuda a, não somente, ter um suporte mais real quanto às nossas necessidades individuais, mas também ter a chance de entender nosso mercado e área de atuação. Com certeza uma das nossas melhores práticas é a comunicação aberta e direta. (PPS 10).

No que se refere à prática docente, em 11,4% das menções a essa atividade nas respostas, os participantes consideram que ela se encontra dentre as melhores práticas na formação no âmbito do Programa IsF, tendo sido citado, principalmente, o estímulo à reflexão e ao pensamento crítico sobre a sua prática, sob a supervisão e com apoio dos Coordenadores e conjuntamente com seus pares.

O caráter reflexivo e crítico do processo formativo no Programa IsF, especialmente sobre o papel do profissional em sala de aula, na prática docente em LI, e o estímulo à autonomia, também foram ressaltados pelos participantes, conforme trechos de depoimentos a seguir relatando as práticas que consideram como melhores nesta formação:

Pensamento crítico, desenvolvimento de materiais e crítica de materiais já desenvolvidos, objetividade de ensino, reflexão do Inglês para uso acadêmico (EAP). (PPS 11).

Nossos encontros nas formações pedagógicas são muito importantes para a nossa formação, portanto, creio que todas as partes são essenciais: a parte de preparação de aulas, de atividades em grupo com os outros professores e atividades de reflexão são essenciais. Creio que tudo deve ser mantido, pois a forma como as nossas coordenadoras preparam as dinâmicas é muito válida e enriquecedora; gosto muito quando levam textos e atividades para avaliarmos e como mudaríamos ou usaríamos elas em aula, com nossos alunos. (PPS 12).

Acredito que deva [sic] ser mantidos os momentos de criação de material didáticos e reflexão sobre estes com colaboração dos outros professores. Também deve ser mantido o momento que temos com a coordenadora para *feedback* e reflexão das nossas práticas em sala de aula. (PPS 13).

Acredito que os momentos de diálogo e discussão são os mais frutíferos. Particularmente, penso que evolui bastante com a prática de expor os meus planos de aula, discutirmos, colocá-los em prática e trazer o resultado para discussão novamente. Acredito que essa racionalização e criticidade acerca do planejamento e aplicação das aulas têm me feito um professor de inglês mais capacitado. (PPS 14).

Acredito que todos os aspectos sobre a formação devem ser mantidos no programa. A postura reflexiva durante a experiência tem sido tão intensa que me motivou a escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso. Todas as experiências dentro do programa ajudam na autonomia do professor, sob meu ponto de vista, afinal a experiência acontece de forma tão intensa e rica que podemos vivenciar as mais diferentes funções no dia-a-dia. (PPS 15).

Em seguida, as reuniões pedagógicas realizadas nos NuLi-IsF periodicamente com os Coordenadores, individualmente e/ou em conjunto com seus pares, foram consideradas pelos participantes como um dos pontos mais positivos na formação no contexto do Programa IsF. Para o PPS 16:

As reuniões semanais são excelentes, pois nós compartilhamos nossas experiências, realizamos o planejamento de ações para a manutenção do programa ISF e também das aulas, que após preparadas passam pela análise do NuLi. Os professores e coordenadores trabalham coletivamente para que possamos criar uma experiência de alto nível. (PPS 16).

O PPS 17 elogiou a possibilidade de reflexão sobre a prática docente dos professores pré-serviço nestas reuniões e as discussões teóricas, salientando que “as reuniões com foco em questões linguísticas também são muito boas e deveriam permanecer”.

Enquanto o PPS 18 considera que “as sessões pedagógicas que equilibram a prática do idioma e práticas de ensino na sala de aula, assim como as teorias que aprendemos relacionadas à área”, são de grande importância para a sua formação.

Ainda sobre as reuniões pedagógicas no NuLi-IsF, o PPS 19 crê que “as reuniões entre os professores do programa e as trocas de materiais e ideias sobre como ensinar línguas na atualidade é o grande triunfo responsável pelo sucesso do Programa”. O PPS 20 afirmou que:

Nossas reuniões com os coordenadores, tanto as administrativas quanto as pedagógicas costumam ser bastante produtivas. O espaço é sempre aberto ao diálogo e as soluções para possíveis problemas são tomadas coletivamente. Nossas reuniões são um espaço de compartilhamento de ideias e atividades que foram bem-sucedidas em nossas salas de aula, com as sessões de *Caring and Sharing*. Além disso, temos reuniões voltadas para a leitura e produção de artigos científicos, que também nos proporciona crescimento enquanto pesquisadores e produtores de conteúdo. (PPS 20).

Corroborando o entendimento de outros participantes sobre essas reuniões, o PPS 21 concorda que elas:

(...) são produtivas no formato como as fazemos. Como grupo, nos dividimos entre a realização de atividades de pesquisa e reuniões voltadas para o compartilhamento de atividades, aprimoramento de material e discussões sobre a atuação do professor em sala de aula. Esse formato permite uma formação mais completa que vai do aprimoramento das abordagens de ensino à formação do professor como pesquisador. (PPS 21).

Em 9% e 8,5% do total de menções às melhores práticas no processo formativo nos NuLi-IsF, os participantes indicaram, respectivamente, a realização de planejamento de aulas e de atividades complementares em LI.

Em 5,2% dos casos foi mencionado o compartilhamento de experiências nas reuniões nos NuLi-IsF, tanto entre Coordenadores quanto seus pares.

Sobre estes aspectos do processo formativo no NuLi-IsF, o PPS 22 considera como pontos positivos as:

Reflexões sobre o papel do professor NuLi IsF dentro de sala de aula. Discussão sobre *teaching best practices*. Oficinas de aprimoramento do processo de planejamento/desenho de cursos e aulas, com foco na adaptação de materiais autênticos para a esfera acadêmica. Gerenciamento do sucesso e das maiores dificuldades enfrentadas por bolsistas no contínuo administração-pedagógico. (PPS 22).

O PPS 23, por sua vez, apontou como melhores práticas nessa formação:

A forma de planejamento de cursos e aulas levando em consideração alguns pilares característicos do programa Idiomas sem Fronteiras, juntamente com o acompanhamento individual oferecido pelos coordenadores pedagógicos. Os pilares sobre os quais construímos os nossos cursos e aulas compreendem uma abordagem baseada em tarefas, com uma variedade nos padrões de interação em sala de aula, onde os alunos têm participação ativa no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. (PPS 23).

O PPS 24 elogiou as atividades referentes à discussão e planejamento de aulas e cursos ao longo da formação, realizadas com o apoio da Coordenadora Pedagógica do NuLi-IsF de sua instituição e em conjunto com seus colegas:

Acredito que as atividades de discussão sobre os planos de aula/curso entre os professores bolsistas, tendo a coordenadora pedagógica como mediadora, é uma das práticas que mais considero produtivas. Justificar nossas escolhas e receber propostas de melhoria dos colegas faz com que eu cresça muito como profissional. Além disso, me instiga a sempre questionar o que está sendo realizado visando um melhor aproveitamento das aulas aos meus alunos. (PPS 24).

Dentre diversas outras práticas no NuLi-IsF, o PPS 25 mencionou o compartilhamento de experiências como sendo uma das melhores:

As semanas de formação (onde discutimos as teorias que baseiam toda a nossa atuação dentro do programa), as constantes revisões aplicadas aos materiais didáticos (feitas pelos coordenadores gerais e de Inglês, assim como pelos outros bolsistas), as reuniões semanais onde compartilhamos as atividades realizadas na semana anterior e apresentamos um planejamento acerca da semana seguinte, a confecção de materiais didáticos em grupo e no mesmo espaço das demais línguas (o que oferece uma rica troca de experiências e práticas de sala de aula), são as que mais me impactam positivamente. (PPS 25).

Outras práticas realizadas na formação no NuLi-IsF, apontadas pelos respondentes como pontos positivos, foram:

- a) Questões gerais relacionadas ao ambiente no NuLi-IsF, como: cumprimento de prazos, trabalho em equipe, transparência, organização das atividades, tratamento igualitário, descontração, motivação, rotatividade entre bolsistas, carga horária, dentre outras (3,4%);
- b) Gerenciamento de turmas e cursos e discussões e reflexões sobre prática docente e como se portar e lidar com questões diversas em sala de aula (2,1%);
- c) Aprimoramento e desenvolvimento profissional e estímulo à atualização (1,9%);

- d) Participação nas reuniões administrativas e de planejamento (1,8%);
- e) Maior autonomia e flexibilidade (1,4%);
- f) Questões relacionadas a processo avaliativo em LI como aplicação de testes de proficiência e/ou nivelamento e produção de exames (0,8%); e
- g) Planejamento e divulgação de atividades do NuLi-IsF (0,6%).

Em 1,4% dos casos os participantes indicaram que consideram a formação realizada nos NuLi-IsF positiva como um todo (“Tudo”), enquanto 0,3% indicaram não saber opinar (“N/A”).

A questão do aprimoramento linguístico foi mencionada, porém em apenas 1,8% do total de ocorrências nas respostas, confirmando nossas suspeitas de que ele pode ocorrer, porém não é o objetivo principal da formação empreendida no ambiente dos NuLi-IsF, por não ter sido tão ressaltado (ou mesmo lembrado) pelos participantes da pesquisa.

5.3.2 Análise da questão 14

Na questão 14, perguntados sobre o que pode ser melhorado na formação que recebem no âmbito do Programa IsF, de um total de 248 participantes, 30% deles indicaram não haver qualquer necessidade de aprimoramento dessa formação, isto é, que não há pontos negativos.

As respostas dos participantes a essa questão foram agrupadas em 42 temas, com um total de 317 menções relacionadas a estes temas, tendo sido identificados os seguintes percentuais:

- a) 9% para questões relacionadas ao ensino teórico como: ampliar as discussões de textos sobre LI e metodologia de ensino, e aliar mais a teoria à prática;
- b) 8% para mais apoio na preparação e foco na produção de material didático, incluindo seu compartilhamento entre NuLi-IsF;
- c) 6% para cada um dos temas a seguir: integração com a comunidade acadêmica, com os professores pré-serviço dos demais idiomas do Programa IsF além do inglês e entre NuLi-IsF; mais foco em questões pedagógicas e teoria, discussões, reflexão e orientação sobre prática

docente; adequação de carga horária, principalmente dedicando mais tempo para o planejamento de aulas, que muitos apontaram não ser suficiente o tempo disponível durante as reuniões no NuLi-IsF para tanto; e questões relacionadas à infraestrutura do NuLi-IsF, tanto a física quanto a de pessoal (equipe administrativa reduzida) e o acesso à bibliografia;

- d) 5% para os temas sobre a necessidade de aumentar a prática de compartilhamento de experiências entre Coordenadores e professores pré-serviço e questões a respeito de problemas com acesso e operacionalização do Sistema IsF-Gestão, especialmente no que diz respeito à gestão de turmas e cursos, remanejamento e inscrição de alunos quando das ofertas de cursos;
- e) 4% a respeito do apoio prestado pelos Coordenadores, *feedback*, acompanhamento em grupo e individual;
- f) 3% para cada um dos temas a seguir: questões sobre estrutura dos cursos do Programa IsF, como: ementas, flexibilização da definição do calendário de oferta e dos cursos a serem ofertados, número de alunos por turma e existência de cursos para níveis inferiores de proficiência do QECR; melhor aproveitamento de tempo durante as reuniões pedagógicas; apoio e orientação a novos professores bolsistas do Programa IsF; necessidade de mais teoria e capacitação sobre processo avaliativo e exames de proficiência em LI, com foco em habilidades de avaliação; e melhoria na comunicação interna no NuLi-IsF, principalmente quanto ao calendário de reuniões;
- g) 2% para cada tópico a seguir: mais foco no aprimoramento linguístico; estímulo à participação em eventos e à produção científica; realização de mais encontros presenciais; solução de problemas relacionados ao acesso ao curso *on-line* MEO; questões relacionadas à adequação ao contexto local como: mais atividades neste sentido, construção de novos cursos adequados a ele, discussão de situações específicas e ajuste da prática docente a cada contexto específico e maior preocupação em entender a demanda respectiva; e deficiências quanto à organização interna nos NuLi-IsF;

- h) 1% para mais foco na realização de atividades complementares em LI, como *webinars* sobre prática docente e reflexiva; e o mesmo percentual para questões relacionadas a tomada de decisões e desenvolvimento de atividades em conjunto, com envolvimento dos professores pré-serviço; melhor distribuição de tarefas nas reuniões pedagógicas; questões relacionadas a obrigações dos bolsistas no Programa IsF como: aumento do seu tempo de permanência (mais do que dois anos), Diário de Classe, flexibilidade no preenchimento do relatório mensal para recebimento de bolsa via Capes e excesso de atribuições; necessidade de se aumentar a frequência das reuniões pedagógicas; dentre temas diversos como: melhoria da efetividade das sessões de *coaching*, reuniões que também foquem em questões sobre o bem estar e a saúde física e mental dos professores, sobre liderança e diminuição do número de relatórios para cada reunião (“repensar a necessidade de relatórios semanais para cada reunião”);

Os temas a seguir obtiveram percentuais de menções nas respostas dos participantes de 0,9% a 0,6%, tendo sido apontados por somente de três a dois professores pré-serviço. São eles, na ordem do maior percentual para o menor:

- a) Estímulo à atualização e aprimoramento profissional, assim como mais atividades voltadas para tanto;
- b) Maior autonomia dos professores pré-serviço;
- c) Mais foco em gestão e gerenciamento de sala de aula, com orientações e *webinars* a respeito;
- d) Menor frequência das reuniões administrativas;
- e) Mais divulgação das atividades do NuLi-IsF;
- f) Formulação de estratégias para o combate da evasão dos alunos dos cursos presenciais de LI ofertados pelo Programa IsF;
- g) Proporcionar acesso a mais conteúdo que consta no Moodle do Programa;
- h) Mais momentos de prática docente; e
- i) Mais uso da LI nas reuniões no NuLi-IsF.

Para cada um dos temas a seguir, apenas um participante, dentre o total de 248, os considerou como sendo pontos que devem ser melhorados na formação que recebem no NuLi-IsF: comunicação com o MEC e acesso aos

sistemas informatizados; redução de carga horária e de frequência das reuniões pedagógicas; e melhoria nas ações de tutoria presencial e a distância.

Sobre a comunicação com o MEC e acesso aos sistemas informatizados, o PPS 26 indicou que:

Enfrentamos dificuldades em obter resposta do MEC quando temos problemas com os diários de classe ou no cadastro geral de sites. Por exemplo, até hoje não possuo acesso aos Webinars oferecidos pelo programa apesar dos esforços constantes da coordenação em resolver esse problema de acesso. (PPS 26).

O PPS 27 entende que as reuniões pedagógicas deveriam ter menor carga horária, enquanto o PPS 28 que elas deveriam ocorrer com menor frequência.

O PPS 29 acredita que as “ações de tutoria presencial e *on-line*” integrantes do processo formativo no NuLi-IsF de sua IES podem ser melhoradas, mas sem especificar em que sentido.

Por fim, para o PPS 30, as “melhorias são coisas positivas, então tudo sempre pode ser melhorado” na formação que recebe no contexto do Programa IsF.

No que se refere a estes pontos que foram mencionados por menos de três professores, caberia investigar junto a eles e aos Coordenadores dos NuLi-IsF onde atuam o motivo pelo qual julgam existir, bem como o que poderia ser feito para melhorar esses aspectos no processo formativo.

Como nos NuLi-IsF atuam, no mínimo, geralmente, mais do que três professores, resta saber o motivo pelo qual apenas um ou menos da metade dos professores pré-serviço de determinadas IES têm essa opinião a respeito do que pode ser melhorado na sua formação, enquanto seus pares não.

Ou seja, será que esses pontos negativos apontados são consenso no NuLi-IsF do participante que o indicou, ou realmente refletem apenas a sua opinião ou a de poucos?

No entanto, mesmo que os participantes tenham indicado que há, de fato, aspectos a serem melhorados na formação que recebem nos NuLi-IsF, o percentual de pontos positivos mencionados ou lembrados por eles (na questão 13) superou o de negativos (na questão 14).

Por fim, foi consenso entre 30% dos participantes, na questão 14, de que não há qualquer aspecto a ser melhorado na formação que recebem nos NuLi-IsF.

Considerando que são professores pré-serviço de IES de todo o país, acreditamos ser este um percentual expressivo e que denota que, apesar de ainda haver aspectos pontuais a serem aprimorados neste processo formativo, na visão dos participantes, o modelo adotado no contexto do Programa IsF tem sido bem recebido pela maioria deles, se consolidando nacionalmente.

5.4 Reflexões finais sobre os resultados da pesquisa e o desenvolvimento de competências voltadas para a prática docente em LI

À luz dos resultados obtidos nas três seções do questionário, passamos agora a investigar a respeito da possibilidade de desenvolvimento de cada competência do conjunto da obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) no processo formativo no âmbito dos NuLi-IsF, conforme a visão dos participantes da pesquisa: os professores pré-serviço de Letras – LI.

5.4.1 Competência implícita

Os resultados da seção 1 do questionário apontam que, para a quase totalidade dos participantes, a formação que recebem nos NuLi-IsF os *estimula a refletir sobre suas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula*, tanto as recentes quanto as passadas como aprendiz de LI.

Na questão 10, a competência implícita foi a que obteve o maior percentual de concordância dos participantes quanto às afirmações referentes a aspectos do processo formativo que consideramos privilegiar mais o desenvolvimento dessa competência em particular.

Na segunda seção do questionário, visamos investigar o grau de impacto que a realização de atribuições no NuLi-IsF tem no aprimoramento profissional dos participantes.

Apesar de a competência implícita poder ser acessada na realização de todas as atribuições voltadas à prática docente em LI, pois ela permeia todas as demais competências, de um total de 16 atribuições listadas na questão 12, consideramos que a competência implícita pode “aparecer mais”, ser mais desenvolvida, em oito delas.

Sendo que, dentre estas oito atribuições, cinco delas foram consideradas por mais da metade dos participantes como sendo de grande impacto para o seu aprimoramento profissional, conforme a tabela 8:

Tabela 8 – Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência implícita

Atribuição no NuLi-IsF ref. à competência implícita	Um grande impacto
Ministrar cursos presenciais de LI	95%
Desenvolver ou adaptar material didático	85%
Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%
Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF	66%
Realizar atividades complementares (em LI)	50%
Orientação de dúvidas dos alunos	44%
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%
Realizar tutoria e atendimento presencial e/ou a distância sobre o curso MEO	20%
Conclusão	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Do que inferimos que, quanto mais importante o professor considera determinada atribuição para aprimorar a sua prática em LI, mais ele se dedicará à sua realização e, assim, poder-se-á privilegiar o desenvolvimento das competências relacionadas àquela atribuição.

Já nas respostas subjetivas às duas últimas perguntas do instrumento, os participantes mencionaram com frequência, como ponto positivo dessa formação, o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo em relação à elaboração e adaptação de material didático, aos momentos de formação teórica, à prática docente e nas reuniões pedagógicas realizadas com o apoio dos Coordenadores.

Como a competência implícita se baseia nas crenças e experiências e conhecimentos adquiridos através do tempo, tanto antes quanto durante a formação nos NuLi-IsF, para uma apuração mais precisa a respeito do seu desenvolvimento, recomendamos sejam realizadas entrevistas com os professores pré-serviço de Letras – LI.

Para, desta forma, indagar quais eram as suas crenças anteriormente à entrada no Programa IsF e as atuais, visando investigar se o processo formativo neste contexto tem contribuído de fato para reformulá-las, reforçá-las ou desconstruí-las.

5.4.2 Competência profissional

Acreditamos que a competência profissional pode ser desenvolvida a partir da realização de todas as atribuições pelos professores pré-serviço bolsistas nos NuLi-IsF, por visarem contribuir para aumentar o seu sentido de responsabilidade quanto aos seus deveres como profissional de LI.

Entretanto, na primeira seção do questionário, analisamos os percentuais de concordância dos participantes em relação a afirmações sobre aspectos que devem estar presentes na formação como um todo no âmbito do Programa IsF, contribuindo para o desenvolvimento de competências, e a competência implícita superou a profissional em seis pontos percentuais.

Ainda na primeira seção, ao lado da competência aplicada, a profissional obteve o segundo maior percentual de concordância em afirmativas que consideramos também impactar, sobretudo, no desenvolvimento desta e da implícita, quais sejam: (i) que os participantes acreditam que a formação nos NuLi-IsF os estimula a serem profissionais reflexivos sobre a sua prática docente em sala de aula e; (ii) que lhes proporciona um aumento na sua capacidade de autoavaliação e autocrítica.

Já na segunda seção, identificamos que mais de 50% dos participantes julgam que 11, de um total de 16 atribuições, apresentam um grande impacto no seu aprimoramento profissional e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua competência profissional, conforme a tabela 9:

Tabela 9 – Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência profissional

Atribuição no NuLi-IsF ref. à competência profissional	Um grande impacto
Ministrar cursos presenciais de LI	95%
Desenvolver ou adaptar material didático	85%
Preencher relatório mensal ref. bolsa Capes	69%
Participar de reuniões administrativas	68%

Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%
Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NuLi-IsF	66%
Preencher Diário de Classe	62%
Participar de reuniões acadêmicas para estudos	61%
Participar de sessões de aplicação de testes de proficiência em LI	57%
Prestar contas de suas atividades	53%
Realizar atividades complementares (em LI)	50%
Orientação de dúvidas dos alunos	44%
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%
Auxiliar no remanejamento de alunos	33%
Realizar tutoria e atendimento presencial e/ou a distância sobre o curso MEO	20%
Acompanhar a participação e evolução dos alunos no curso MEO	13%
Conclusão	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nesta seção, conforme a tabela 9, a atribuição de ministrar cursos presenciais de LI do Programa IsF obteve o maior percentual neste sentido. Ela pode promover o desenvolvimento da competência profissional, pois os professores pré-serviço devem refletir e avaliar criticamente quanto ao planejamento e aplicação do seu plano de aula, aprimorando-o de acordo com as necessidades dos cursos e dos alunos do Programa IsF, sempre tendo em vista a sua responsabilidade social para com estes.

Na questão subjetiva da terceira seção que visou apurar a opinião dos participantes sobre as melhores práticas e que eles consideram dever ser mantidas no processo formativo nos NuLi-IsF, mencionaram ou lembraram com mais frequência em suas respostas aspectos relativos à produção ou adaptação de material didático.

Atividade essa que, conforme nosso entendimento, contribui para desenvolver a competência profissional, no sentido de amplificar o senso de responsabilidade do professor pré-serviço de LI para com a qualidade do material produzido ou adaptado e, assim, com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem neste idioma no contexto do Programa IsF.

Tal resultado se coaduna com o da segunda seção do questionário, na qual apuramos para as atividades de produção e/ou adaptação de material didático o segundo maior percentual quanto ao grau de impacto da sua realização no aprimoramento profissional dos participantes, conforme o ponto de vista deles.

Na seção 1 do questionário, que trouxe afirmações sobre aspectos que devem idealmente estar presentes na formação voltada à prática docente em LI, a do item 10 (*me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa*) foi a que obteve o menor percentual de concordância pelos participantes da pesquisa.

Na seção 2 mais da metade (57%) considera que participar de sessões de aplicação de testes de nivelamento e/ou proficiência em LI tem um grande impacto no seu aprimoramento profissional.

Enquanto na seção 3 alguns participantes indicaram a necessidade de mais teoria, capacitação e preparação para a aplicação de exames de proficiência em LI.

A participação em sessões de aplicações consta dentre as atribuições dos professores pré-serviço bolsistas vinculados aos NuLi-IsF.

Acreditamos que essa atribuição contribui principalmente para desenvolver a competência profissional, por ser passível de aumentar seu senso de responsabilidade social para com essa importante ação diagnóstica e seu engajamento na sua atualização profissional.

Ela foi prevista nos documentos oficiais do Programa IsF, dentre as obrigatoriedades dos professores pré-serviço bolsistas, à época da oferta de 400 mil vagas para aplicação do teste TOEFL ITP nas IES de todo o país. Como as instituições não contavam com recursos suficientes para arcar com pagamento de aplicadores, ter-se-ia respaldo para que os professores pré-serviço atuassem nas aplicações.

Foi uma decisão de cunho administrativo, visando à melhor gestão de recursos financeiros e questões logísticas nas IES, importante naquele contexto histórico, mas que até hoje impacta nessa formação no contexto do Programa IsF.

Atualmente, algumas IES não permitem que os professores de seus NuLi-IsF apliquem provas, possuindo uma equipe da própria instituição para

fazê-lo. Em virtude de sua autonomia, não incluíram a participação em sessões de aplicação de exames como obrigatoriedade destes professores.

Diante deste contexto atual, será que a obrigatoriedade da atribuição referente à participação do professor pré-serviço em sessões de aplicações de testes de proficiência em LI deveria ser revista? Uma vez que as IES têm autonomia para atribuir determinadas funções, principalmente as relacionadas a testes de proficiência, por terem estrutura própria de aplicação e, portanto, não necessitem do trabalho do bolsista do NuLi-IsF neste sentido.

5.4.3 Competência aplicada

Ao lado da competência profissional, a aplicada é a que consideramos poder ser desenvolvida na realização da maior parte das atribuições dos professores pré-serviço na formação que recebem no NuLi-IsF.

Pois um dos principais objetivos deste processo formativo é justamente estimular nos aprendizes a sua capacidade de colocar em prática em sala de aula o que aprenderam na teoria em LI, sempre com senso apurado de responsabilidade para o processo educativo no cenário do Programa IsF.

Na seção 1 do questionário, identificamos que quase a totalidade dos participantes da pesquisa concorda que a formação nos NuLi-IsF os prepara para a atuação em sala de aula e atende às suas necessidades neste sentido, promovendo a flexibilidade e adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino, adequadas a situações específicas e ao contexto local onde irão atuar na prática, e lhes ensinando habilidades de gerenciamento e gestão de sala de aula e de ensino em LI.

A prática docente também foi apontada pelos participantes como um dos aspectos mais positivos na formação no contexto do Programa IsF, concretizada especialmente nas atividades de ministrar cursos de LI e preparatórios para exame de proficiência e/ou nivelamento neste idioma.

Quanto a terem um grande impacto no aprimoramento profissional dos participantes, estas duas atividades obtiveram os percentuais de concordância de 95% e 67% na seção 2 do questionário, respectivamente, de acordo com a tabela 10:

Tabela 10 – Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência aplicada

Atribuição no NuLi-IsF ref. à competência aplicada	Um grande impacto
Ministrar cursos presenciais de LI	95%
Desenvolver ou adaptar material didático	85%
Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%
Realizar atividades complementares (em LI)	50%
Orientação de dúvidas dos alunos	44%
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%
Realizar tutoria e atendimento presencial e/ou a distância sobre o curso MEO	20%
Conclusão	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Quanto à realização de tutoria presencial e/ou a distância sobre o curso MEO, consideramos favorecer o desenvolvimento da competência aplicada, por se assemelhar em parte ao ato de ministrar cursos presencialmente.

Nessa atividade, o professor pré-serviço também fica em contato com os alunos, instruindo-os e materializando sua abordagem de ensino e realizando seu acompanhamento, porém no ambiente *on-line*.

Contudo, dentre as atribuições que julgamos contribuir para desenvolver a competência aplicada, essa foi a que obteve o menor percentual de concordância quanto a impactar favoravelmente no aprimoramento profissional dos participantes.

Já nas respostas à última questão subjetiva, sobre o que pode ser melhorado na formação nos NuLi-IsF, apenas um participante mencionou a respeito dessa tutoria.

Talvez estes resultados sejam devidos à baixa procura pela tutoria por parte dos alunos dos cursos do Programa IsF, conforme relatado pelos bolsistas nos relatórios mensais e informado pela Presidência do Programa IsF.

Assim, se o professor pré-serviço não realiza tutoria sobre o curso MEO, por não haver alunos a serem atendidos, consideramos que ele julgará que essa atribuição em nada ou pouco contribui para o exercício da docência.

Como salientamos anteriormente, quando o professor pré-serviço entende que determinada atribuição impacta positivamente no aperfeiçoamento

da sua prática docente em LI, ele se empenhará com mais afinco na sua realização, favorecendo o desenvolvimento de competências. Por outro lado, se ele não realiza alguma atribuição, conseqüentemente não verá qualquer impacto dela neste aperfeiçoamento.

5.4.4 Competência teórica

Na primeira seção do questionário, para fins de análise, aliamos o desenvolvimento da competência teórica às afirmações referentes à capacitação *para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras – LI* e à criação e adaptação de materiais didáticos de ensino de LI.

No sentido de que, para tanto, os professores pré-serviço precisam ter conhecimento e se apropriar da teoria sobre ensino e material de didático em inglês, mesmo que as demais competências também possam ser desenvolvidas nessas atividades.

Assim, na seção 1, a competência teórica obteve o terceiro maior percentual, ficando apenas um ponto atrás da profissional e da aplicada, que obtiveram o mesmo percentual, e sete pontos da implícita.

Da mesma forma, as questões relacionadas à formação teórica, ou seja, ao desenvolvimento da competência teórica, na terceira seção, obtiveram o segundo maior percentual, sendo superadas apenas por aquelas ligadas à produção ou adaptação de material didático. As quais, enfim, também se relacionam ao desenvolver desta competência.

Quanto à realização das demais atribuições nos NuLi-IsF, a competência teórica também pode ser desenvolvida ao ministrar cursos presenciais de LI e preparatórios para exames de proficiência na língua-alvo, nas reuniões administrativas e nas pedagógicas, no desenvolvimento de atividades complementares em LI e na tutoria e orientação de alunos dos cursos do Programa IsF.

Isto porque, em todas elas, os professores pré-serviço devem mobilizar seus conhecimentos e saberes que adquirem através da literatura que estudam e das pesquisas que realizam. Para que, assim, possam discutir e apresentar com proficiência textos e desenvolver produção acadêmica e científica, além de

auxiliar os alunos sobre suas dúvidas tendo um embasamento teórico mais sólido.

Essas atividades, na segunda seção do instrumento, obtiveram percentuais diversos de concordância quanto ao grande impacto no aperfeiçoamento profissional dos professores pré-serviço em formação nos NuLi-IsF, talvez por poderem proporcionar o desenvolvimento das demais competências ao mesmo tempo, conforme a tabela 11:

Tabela 11 – Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência teórica

Atribuição no NuLi-IsF ref. à competência teórica	Um grande impacto
Ministrar cursos presenciais de LI	95%
Desenvolver ou adaptar material didático	85%
Participar de reuniões administrativas	68%
Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%
Participar de reuniões acadêmicas para estudos	61%
Realizar atividades complementares (em LI)	50%
Orientação de dúvidas dos alunos	44%
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%
Realizar tutoria e atendimento presencial e/ou a distância sobre o curso MEO	20%
Conclusão	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao se analisar as respostas às questões subjetivas da terceira seção, identificamos que a grande maioria dos participantes considera tanto a presença da formação teórica como uma das melhores práticas no processo formativo do Programa IsF, quanto a falta dela como principal aspecto a ser melhorado.

Para eles, a leitura e discussão de textos teóricos sobre prática docente, metodologia de ensino, material didático, ensino de LI em contexto acadêmico e sobre LA são práticas que devem ser mantidas na formação proporcionada nos NuLi-IsF.

Por outro lado, apesar de 30% dos participantes da pesquisa terem indicado que não há qualquer aspecto que necessite de melhoria nessa formação, para os demais (70%), a maioria das menções sobre o que precisa ser aperfeiçoado se deu em relação à necessidade de mais discussões sobre

textos teóricos. O que pode indicar um desequilíbrio entre a formação inicial e a continuada, apesar de necessitarmos de mais dados para afirmar com certeza.

Os programas de formação de professores pré-serviço de Letras – LI, mesmo que sejam principalmente voltados para a prática docente na língua-alvo, devem apresentar um equilíbrio entre teoria e prática. Conforme explicam Coskun e Daloglu (2010, p. 36), “um programa de formação de professores não deve ser somente ou teórico (conhecimento adquirido) ou prático (conhecimento vivido)”, devendo ambos se harmonizar.

A formação teórica, idealmente, deve ocorrer nos NuLi-IsF. Porém, não há como assegurar que – nem como – ela acontece, devido à autonomia garantida às IES.

Apesar de deverem cumprir com as atribuições definidas nos editais de (re) credenciamento como NuLi-IsF, as instituições têm liberdade para decidir a metodologia e as estratégias de ensino, bem como o viés teórico a serem adotados no processo formativo dos professores pré-serviço.

Ao apontarem a falta ou necessidade de reforço de teoria como ponto a ser melhorado, isso poderia indicar que os participantes sentem falta de mais disciplinas voltadas para o estudo de línguas com propósitos específicos e acadêmicos, que é o foco do Programa IsF. Algumas instituições ofertam disciplinas deste tipo como optativas na formação inicial, mas a maioria não se aprofunda ao nível que o Programa proporciona.

Neste aspecto em particular, caberia realizar uma investigação específica acerca da formação teórica dos participantes.

5.4.5 Competência linguístico-comunicativa

A respeito da competência linguístico-comunicativa, como salientado, acreditávamos que o seu desenvolvimento na formação nos NuLi-IsF não seria tão aparente em relação ao das demais do conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009), pois é esperado que os professores já ingressem no Programa IsF muito proficientes em LI, com no mínimo nível C1 do QECR.

Mas é desejável também que eles possam incrementar essa competência, sobretudo naqueles casos que se configuram como exceções, isto

é, os que ingressam no Programa com nível B2 e que precisam demonstrar aumento de proficiência em até um ano após a entrada.

Corroborando nosso entendimento, dentre os percentuais totais das competências avaliadas, associadas a assertivas sobre aspectos gerais do processo formativo no Programa IsF, a linguístico-comunicativa foi a que obteve o menor na seção 1 do questionário.

Visando investigar o desenvolvimento dessa competência, ao perguntar se os participantes da pesquisa consideram que a formação nos NuLi-IsF lhes proporciona treinamento adequado para que possam se expressar – ler, escrever e se comunicar – na LI com proficiência, foi obtido um percentual de 83% do total de participantes que concordam com tal afirmação, enquanto nas demais competências foram encontrados percentuais mais elevados.

Mesmo assim, este ainda é um resultado que pode ser considerado satisfatório e indicar que os participantes acreditam que a formação nos NuLi-IsF tem lhes capacitado para se expressarem adequadamente no idioma inglês.

Nos resultados desta seção não identificamos uma correlação significativa do desenvolvimento desta competência apenas em relação à preparação dos participantes para aplicarem exames de proficiência e/ou nivelamento em LI, conforme seu ponto de vista. O que confirma nossas suspeitas de que na tarefa de aplicar testes há a predominância do desenvolver da competência profissional e não tanto da linguístico-comunicativa.

Apesar de o foco do processo formativo no contexto do Programa IsF não se relacionar precipuamente ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, na seção 2 do questionário consideramos que essa competência pode ser mais desenvolvida ou reforçada em dez de um total de 16 atividades listadas na tabela 12:

Tabela 12 – Atribuições relacionadas ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa

Atribuição no NuLi-IsF ref. à competência linguístico-comunicativa	Um grande impacto
Ministrar cursos presenciais de LI	95%
Desenvolver ou adaptar material didático	85%
Participar de reuniões administrativas	68%

Ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%
Participar no planejamento e execução da divulgação das atividades do NucLi-IsF	66%
Participar de reuniões acadêmicas para estudos	61%
Realizar atividades complementares (em LI)	50%
Orientação de dúvidas dos alunos	44%
Ministrar oficinas, palestras ou seminários	40%
Realizar tutoria e atendimento presencial e/ou a distância sobre o curso MEO	20%
Conclusão	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ou seja, essa competência é passível de ser desenvolvida nessas atividades e atribuições, pois é recomendável que elas sejam realizadas na língua-alvo, o que pode proporcionar o aperfeiçoamento da proficiência linguística dos participantes.

Nesta seção, o percentual relativo à opinião dos participantes sobre o grande impacto dessas tarefas no seu aprimoramento profissional variou de 20% a 95%, sendo que ministrar cursos presenciais de LI, para eles, é o que mais contribui para impactar positivamente, seguida do desenvolvimento ou adaptação de materiais didáticos.

De acordo com a visão dos participantes, a realização de tutoria presencial e/ou a distância, através da qual acreditamos ser possível desenvolver a competência linguístico-comunicativa pelo contato que eles têm com os alunos, é a que tem o menor impacto no seu desenvolvimento profissional.

Este resultado denota que ou os participantes consideram essa tarefa como sendo de menor importância para o seu aperfeiçoamento como profissional de LI ou, ainda, é possível que eles estejam adotando principalmente a língua materna no contato com os estudantes dos cursos.

Esta segunda hipótese é possível, uma vez que 26% do total de participantes consideram que a realização de atividades complementares, porém em língua portuguesa, tem um grande impacto no seu aperfeiçoamento para o exercício da docência em LI.

Na terceira seção do questionário, o aprimoramento linguístico foi lembrado pelos participantes como prática que deve ser mantida no processo formativo do Programa IsF em 1,8% do total de menções aos pontos positivos. Eles indicaram ser favoráveis à manutenção do uso do idioma inglês nas reuniões e encontros no NuLi-IsF, na comunicação com os Coordenadores e seus pares, bem como o desenvolvimento linguístico junto aos ETA, nas IES onde estão presentes.

Na última questão dessa seção, na qual perguntamos o que os participantes julgam que pode ser melhorado na formação que recebem nos NuLi-IsF, em 2,8% do total de menções foi indicada a necessidade de se focar mais no aprimoramento linguístico e no uso da LI em sala de aula.

Assim, mesmo que se espere que os professores pré-serviço de Letras – LI ingressem no Programa IsF com uma competência linguístico-comunicativa bem desenvolvida – devido ao pré-requisito quanto ao seu nível de proficiência linguística (minimamente C1 do QECR) –, os de alguns NuLi-IsF ainda ressentem a falta de mais foco no seu aprimoramento linguístico e, portanto, no desenvolvimento dessa competência para a prática docente em LI.

Acreditamos que, com mais preparo linguístico na formação inicial, ou mesmo estímulo ao ingresso dos profissionais em cursos de idiomas, inclusive nos Centros de Línguas das próprias IES, onde houver, os professores pré-serviço estariam mais bem habilitados ao iniciarem a sua formação continuada.

Consequentemente, teriam mais confiança para usar a LI em sala de aula, não sentindo tanta falta deste preparo, o que impacta negativamente no desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa e no exercício da docência no mercado de trabalho.

5.5 Recomendações para ampliação da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada ao longo de um período de dois anos, no âmbito do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFU, e envolveu como participantes os professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas Capes vinculados aos NuLi-IsF de todas as IES participantes do Programa IsF até o início de abril de 2019.

A limitação desta pesquisa foi a impossibilidade, devido à restrição de tempo e logística, de ampliá-la para incluir os Coordenadores Geral e Pedagógico do Programa IsF, que estavam além do seu escopo.

Assim, para uma pesquisa futura, sugere-se a inclusão destes agentes, integrantes essenciais do processo formativo nos NuLi-IsF, como passo importante para a ampliação da pesquisa e de modo a se ter uma visão mais global sobre este processo.

Esta é, inclusive, uma das sugestões apontadas por Peacock (2009, p. 275) quando da aplicação de seu modelo para investigar sobre a formação de professores de LE em um programa de uma universidade de Hong Kong. Além de submeter o questionário a um número maior de participantes, ele recomenda que a avaliação envolva também os professores, aqui entendidos como os docentes responsáveis pela condução dos programas de formação e orientação, para comparar as suas respostas com as dos discentes.

Pode-se, ainda, ampliar a pesquisa para incluir uma avaliação mais abrangente junto aos professores licenciados, egressos do Programa IsF e atuantes em IES como profissionais de LI, para investigar a respeito do impacto da formação que receberam no NuLi-IsF na sua prática docente atual. Nesta linha, conforme recomendam Capron, Cunningham e Key (2016):

Por fim, os [professores pré-serviço] precisarão ser capazes de executar habilidades de trabalho que se alinhem às competências avaliadas. Estudos futuros para obter dados de desempenho de funcionários confirmarão a avaliação como válida e confiável ou indicarão um desempenho insatisfatório do funcionário. Esta informação pode então ser comparada com várias práticas avaliativas (de desenvolvimento de avaliações) para determinar quais são mais bem-sucedidas. (CAPRON; CUNNINGHAM; KEY, 2016, p. 136, tradução nossa)⁶²

Também se pode estender a abrangência da pesquisa para incluir análises individualizadas por região/UF, IES, gênero e de acordo com o grau de formação dos participantes, como entre aqueles que ainda se encontram na graduação e na pós e os já licenciados em LI, de modo a se comparar a visão

⁶² *Ultimately, students will need to be able to perform work-place skills that align to the competencies assessed. Future studies to obtain employee performance data will either corroborate the assessment as valid and reliable or will indicate poor employee performance. This information can then be compared with various assessment development practices to determine which practices are the most successful.* (CAPRON; CUNNINGHAM; KEY, 2016, p. 136).

dos participantes sobre a formação que recebem no âmbito do Programa IsF, divididos em diferentes categorias.

Para uma investigação mais pormenorizada a respeito do desenvolvimento de competências, principalmente o da implícita, também recomendamos sejam realizadas entrevistas com grupos focais, envolvendo professores pré-serviço dos NuLi-IsF e Coordenadores.

Ao realizar entrevistas com os participantes da pesquisa que discordaram das afirmações da questão 10, relacionadas a aspectos que devem preferencialmente estar presentes na sua formação voltada para a prática docente em LI, poder-se-ia investigar seus motivos para tanto. Para, a partir daí, pensar coletivamente em sugestões e possibilidades de aprimoramento do processo formativo nos NuLi-IsF onde aqueles aspectos não estiverem presentes.

Na questão 12, como alguns participantes indicaram nunca ter realizado determinadas atribuições e outros responderam que elas possuem pouco ou nenhum impacto no seu aprimoramento profissional para o exercício da docência em LI, a realização de entrevistas com grupos focais – dos quais estes respondentes fariam parte –, também poderia contribuir para melhor esclarecer a respeito da necessidade de revisão ou reformulação do rol de atribuições obrigatórias, assim como sobre a sua atualidade face ao contexto atual.

Dessa forma, ampliar-se-ia a pesquisa no que se refere à investigação sobre as atribuições que os professores pré-serviço julgam ou não contribuir para o seu aprimoramento profissional como professor de LI, que são a base do processo formativo nos NuLi-IsF, e por quais motivos especificamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[Trata-se] do formar-se para ensinar língua (L), do auxiliar sistematicamente quem deseja e se esforça por aprender essa L, do apoiar quem não tem claros esses traços diante de tarefas de aprender tendo um profissional formador (co) responsabilizado pela formação. Formar (professores de L) indica intervenção com sistematicidade para que professores e professorandos se preparem, de preferência profissionalmente, para ensinar uma L-alvo, chegando a um certificado de etapa vencida que abre a formação permanente desde aí”.

(ALMEIDA FILHO, 2004, p. 11).

O construto das competências para o ensino de LI é complexo e, para compreendê-lo, é preciso levar em consideração as diversas habilidades que devem estar presentes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de LI, e analisar seu desenvolvimento em situações factíveis, especialmente em sala de aula. Para realizar essa avaliação, é importante, inicialmente, que sejam adotados procedimentos baseados em modelos teóricos de competência.

Modelos estes que devem ser escolhidos, adotados ou mesmo adaptados de acordo com a realidade e as necessidades do processo de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, da instituição de ensino e da sociedade na qual um de seus principais protagonistas, o docente, irá atuar.

Neste sentido, nesta pesquisa elegemos o modelo de cinco competências proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009) como base para a investigação sobre o seu desenvolvimento ao longo da formação promovida no cenário do Programa IsF, levando em consideração a visão dos professores pré-serviço de Letras – LI em formação nos NuLi-IsF das IES brasileiras credenciadas.

Apesar de outros autores já terem proposto diversos modelos, cada qual adequado a determinada (s) realidade (s), consideramos que este é o conjunto que melhor delimita os componentes essenciais que um profissional que se disponha a ensinar idiomas estrangeiros em sala de aula deve possuir ou, senão, desenvolver ao longo da sua formação e também além dela.

Além disso, acreditamos que este é o conjunto que melhor se adequa aos fins almejados na formação proporcionada no âmbito do Programa IsF, por ser ela focada essencialmente na preparação de profissionais para a atuação na prática, em sala de aula, no ensino de idiomas.

Assim, a partir da identificação de um conjunto de competências que os docentes, no caso os professores pré-serviço de Letras – LI, devem idealmente possuir para imprimir qualidade e eficiência à sua prática docente, e da avaliação deste conjunto, pretende-se dar mais subsídios para que as instituições de ensino e demais *stakeholders* envolvidos no processo educativo identifiquem as causas de possíveis deficiências que possam ter relação com estes professores, principais transmissores de conhecimento e agentes deste processo.

Ao se identificar e avaliar este conjunto, favorece-se a implementação de melhorias no processo formativo de professores pré-serviço, no sentido de melhor capacitar estes agentes e de reconhecer o seu estágio de desenvolvimento das competências.

É pelos resultados da avaliação do desenvolvimento das competências de professores pré-serviço de Letras – LI que se pode, enfim, investigar a qualidade da sua formação e, subsequentemente, a do processo de ensino-aprendizagem em idiomas estrangeiros que promovem em sala de aula. Fornecendo, ainda, subsídios para que os tomadores de decisão na esfera governamental possam planejar e adotar medidas visando ao incremento deste processo.

Há diversas pesquisas na área da LA sobre o processo avaliativo de programas de formação de professores de Letras – LI. Algumas analisam avaliações que são realizadas a nível individual, visando apurar o desenvolvimento de habilidades específicas, como a proficiência linguística (TOEFL ITP, v.g.), e o desempenho dos indivíduos em tarefas em sala de aula, no intuito de recomendar soluções para o aprimoramento dos processos diagnósticos.

Por outro lado, há estudos que tratam sobre a avaliação dos próprios programas de formação como um todo, sobre o material didático utilizado, aspectos da gestão institucional, entre outros, levando em conta exclusivamente a visão dos próprios pesquisadores.

Entretanto, na presente pesquisa, a avaliação a respeito do desenvolvimento de competências no cenário do processo formativo do Programa IsF não se deu a partir da aplicação de testes específicos ou da avaliação do desempenho dos professores pré-serviço de Letras – LI através de observação em sala de aula.

De maneira diversa, dispusemo-nos a investigar precipuamente a opinião destes profissionais sobre a formação voltada para o exercício da docência em LI que recebem no cenário do Programa IsF. Isto é, se eles consideram que o processo formativo neste contexto tem contribuído para desenvolver competências necessárias a uma prática docente de qualidade, a partir da realização de atribuições/atividades nos NuLi-IsF, e se elas têm favorecido o seu aprimoramento profissional para o ensino de LI.

A partir da realização das atividades/atribuições com mais empenho, acreditamos que o professor pré-serviço possa melhor desenvolver habilidades e competências, direcionando sua formação para o exercício da docência em LI no intuito de contribuir para uma educação com mais qualidade.

Ao longo da formação no âmbito do Programa IsF, os professores pré-serviço lidam com situações reais e que continuarão a ocorrer na sua vida profissional, isto é, quando da sua atuação no mercado de trabalho na prática docente em LI.

Nessa formação, dentre as suas diversas atribuições, os professores pré-serviço devem produzir materiais didáticos e adequá-los aos cursos do Programa IsF, inclusive de dezesseis a 32 horas, para os quais os materiais ainda são escassos no mercado literário. Devem, ainda, ministrar cursos e aulas de nível superior para outros professores, até doutores. Atividades que consideramos exigir um amadurecimento profissional muito grande, além de postura adequada em sala de aula.

A prática da docência em LI, por já ser realizada durante a formação nos NuLi-IsF, acaba por inserir os professores em contextos reais, em situações nas quais eles devem lidar com ocorrências diversas em sala de aula, orientar os aprendizes quanto ao idioma, ao mesmo tempo em que são supervisionados e apoiados por Coordenadores e compartilham experiências com eles e seus pares.

Orientados por seus mentores, os Coordenadores, os professores pré-serviço podem atuar com mais autonomia nas diversas atribuições e atividades no NuLi-IsF, baseando-se, além da teoria e do seu conhecimento da língua, nas suas crenças e experiências, principalmente aquelas adquiridas ou transformadas ao longo da formação pedagógica no NuLi-IsF, sempre tendo em mente a sua responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem em LI e os aprendizes.

É, dessa forma, com o apoio dos Coordenadores e entre seus pares, que estes professores podem ter um melhor entendimento a respeito da teoria aliada à prática voltada para o ensino de LI, reunindo o conhecimento necessário para atuarem em sala de aula, bem como reafirmando ou renovando suas crenças para agir de forma mais consciente e não apenas intuitiva.

Compreendemos que, ao expor o professor pré-serviço a situações na língua-alvo nas quais ele deve atuar mais autonomamente, colocando em prática o que aprendeu na formação inicial – no curso de graduação em Letras (inglês) – e na continuada – na formação pedagógica no NuLi-IsF –, como no caso da realização de suas atribuições no âmbito do Programa IsF, espera-se que haja um maior desenvolvimento de suas habilidades, saberes e competências em LI, especialmente as cinco que compõem o conjunto proposto por Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009): a linguístico-comunicativa, aplicada, implícita, teórica e profissional.

Foi neste contexto que visamos investigar a opinião destes profissionais, participantes da pesquisa, sobre a formação que recebem nos NuLi-IsF e relacionar os achados à possibilidade de desenvolvimento de competências.

Partimos da seguinte pergunta: em que medida os professores pré-serviço de Letras – LI consideram que as cinco competências voltadas à prática docente – propostas na obra de Almeida Filho – são desenvolvidas ao longo da sua formação nos NuLi-IsF?

Ao contrário do que imaginávamos inicialmente, ao buscar resposta a esse questionamento, chegamos à conclusão de que deveríamos investigar uma série de fatores, e que não seria tarefa tão simples quanto apenas perguntar aos participantes se eles consideram que as competências estão ou não sendo desenvolvidas neste processo formativo.

Pois investigar sobre o desenvolvimento de competências na formação de professores pré-serviço no contexto do Programa IsF envolveria relacioná-las: (i) a aspectos gerais que devem idealmente estar presentes em um programa de formação de professores voltado para a prática docente em LI; (ii) às diversas atribuições realizadas pelos professores em formação; bem como (iii) saber se eles as realizam e qual o seu grau de impacto no aprimoramento profissional para a docência em LI.

Por fim, caberia também investigar a visão destes profissionais sobre os pontos positivos e negativos dessa formação.

Neste intuito, a investigação foi realizada a partir da aplicação de questionário contendo três seções, sendo:

A primeira baseada no modelo de Peacock (2009) e ampliada, trazendo afirmações a respeito de aspectos que devem idealmente estar presentes na formação voltada para a prática docente em LI;

A segunda relacionando as atribuições dos professores pré-serviço bolsistas do Programa IsF para investigar o grau de impacto delas no seu aprimoramento profissional; e

A terceira com perguntas de resposta aberta sobre pontos positivos e negativos da formação proporcionada nos NuLi-IsF.

Após a análise dos resultados às três seções do questionário, identificamos que a maioria dos participantes, de modo geral, vê com bons olhos a formação proporcionada no Programa IsF.

Principalmente pelo resultado da questão 11, na qual 83% dos participantes responderam que julgam que, ao final da formação no NuLi-IsF, estarão preparados e qualificados para atuarem no exercício da docência em LI

O que foi corroborado pelos resultados da questão 10 da primeira seção do questionário, na qual foram apurados elevados percentuais de concordância dos participantes a todas as afirmações referentes a aspectos da formação que recebem nos NuLi-IsF e que contribuem para o desenvolvimento de competências voltadas para a prática em LI⁶³.

Nesta seção, ao relacionar alternativas referentes a aspectos da formação nos NuLi-IsF às competências do conjunto tratado nesta pesquisa, constatamos

⁶³ Conforme a tabela de frequência do Apêndice C.

que os participantes da pesquisa consideraram que a competência implícita é a que pode ser mais desenvolvida, seguida da aplicada e da profissional, da teórica e da linguístico-comunicativa.

Identificamos que a maioria dos participantes concorda que a formação nos NuLi-IsF os estimula a acessar e refletir sobre suas crenças, intuições e vivência como profissional e aprendiz de LI, inclusive sobre como um professor de línguas deve se portar e atuar em sala de aula. Ou seja, contribui para o desenvolvimento de sua competência implícita.

Isso é especialmente importante, pois denota que o compartilhamento de experiências e de conhecimento é estimulado e, o sendo sob a orientação dos Coordenadores, profissionais mais experientes, subentende-se que essas crenças podem ser aperfeiçoadas ou mesmo reafirmadas, adequadas às atuais tendências do processo de ensino-aprendizagem em LI.

Outras competências que se sobressaíram nos resultados desta primeira seção do instrumento, quanto ao seu desenvolvimento ser proporcionado na formação nos NuLi-IsF, foram a aplicada e a profissional.

A maior parte dos participantes da pesquisa concorda que essa formação os prepara para atuar profissionalmente, os estimula a buscar constante aprimoramento e atualização, além de capacitá-los para colocar em prática os seus conhecimentos teóricos sobre a LI em sala de aula, o que relacionamos ao desenvolvimento destas duas competências.

A princípio, acreditávamos que essas as competências aplicada e profissional poderiam “aparecer” mais, serem mais desenvolvidas na formação nos NuLi-IsF do que as demais, devido à autonomia incentivada na formação no Programa IsF no que diz respeito à prática em sala de aula no ensino de LI.

Talvez a prevalência da competência implícita nesta primeira seção possa ser relacionada à maior autonomia estimulada na formação nos NuLi-IsF, sendo que os professores, ao agir autonomamente, estarão acessando suas crenças e intuições e experiências sobre como atuar em sala de aula. E também devido a ela permear todas as demais competências segundo o modelo de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

Mas, para melhor averiguar sobre o desenvolvimento da competência implícita, é recomendável realizar entrevista com grupo focal para verificar quais eram as crenças dos professores sobre a prática em sala de aula antes de

ingressarem no NuLi-IsF, e quais são as suas atuais, comparando se houve modificação destas crenças e em que sentido.

Na segunda seção do questionário, conforme a maioria dos participantes, as atribuições realizadas nos NuLi-IsF têm um grande impacto no seu aprimoramento profissional para a prática docente em LI.

Por acreditarem que elas contribuem para o aperfeiçoamento da sua práxis em LI, consideramos que há um maior estímulo para que estes profissionais aumentem o seu comprometimento com todo o processo de ensino-aprendizagem, com os alunos, com a instituição de ensino, enfim, com a profissão e, assim, a sua motivação para o ofício.

Apesar de na primeira seção do questionário a competência implícita ter prevalecido – pois os maiores percentuais de concordância foram em relação a aspectos da formação que julgamos favorecer mais o seu desenvolvimento –, na segunda seção a profissional e a aplicada obtiveram os maiores percentuais, em atribuições consideradas de maior impacto no aperfeiçoamento profissional pelos participantes e relacionadas ao desenvolvimento destas competências.

Como resultado temos que na realização das atribuições dos bolsistas nos NuLi-IsF, conforme o ponto de vista dos participantes da pesquisa, ambas as competências – profissional e aplicada – têm sido bem desenvolvidas na formação nos NuLi-IsF, assim como a implícita.

No que concerne à competência teórica, consideramos que ela pode ser reforçada na realização da maioria das atribuições dos professores em formação no Programa IsF.

Para realizar essas atribuições, é preciso que eles recorram ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, mobilizando seus saberes que adquirem através da literatura e em estudos independentes, visando tanto discutir textos da área quanto auxiliar alunos quanto às suas dúvidas em relação à língua-alvo na prática docente.

Contudo, ao responderem à última questão do instrumento, sobre o que pode ser melhorado na formação que recebem no NuLi-IsF, os participantes apontaram com mais frequência a necessidade de se ampliar o foco em leitura e discussão de textos teóricos, principalmente relacionados à prática docente em LI. Ao mesmo tempo, este aspecto foi um dos mais mencionados no que se refere às melhores práticas na formação nos NuLi-IsF.

Assim, parece-nos que os participantes, ao mesmo tempo em que valorizam a formação teórica, sentem a necessidade de reforço quanto à mesma na formação em determinados NuLi-IsF.

Como não é tarefa do curso de Letras (graduação) formar profissionais para atuar no âmbito da internacionalização do ensino superior, seu foco não recai sobre a oferta de disciplinas voltadas para o estudo de línguas com propósitos específicos e acadêmicos, e nem há um aprofundamento ao nível que a formação no Programa IsF proporciona. Portanto, o processo formativo nos NuLi-IsF faz sentido nesse contexto e deve visar suprir essa lacuna, quando for o caso.

Deste modo, sugerimos investigar, localmente nos NuLi-IsF e junto aos participantes, a respeito da necessidade de se ampliar o foco em leitura e discussão de textos teóricos relacionados ao exercício da docência em LI.

A quinta competência aqui tratada, a linguístico-comunicativa, foi a que obteve o menor percentual de concordância dos participantes na primeira seção do questionário.

Entendemos que este resultado se deu devido ao foco do processo formativo no Programa IsF não ser especificamente o desenvolvimento da proficiência linguística dos participantes, apesar de as atribuições deverem ser, preferencialmente, realizadas totalmente ou em sua maior parte fazendo uso da LI.

Ou seja, compreendemos que o objetivo da formação nos NuLi-IsF é mais preparar os professores pré-serviço para a prática em sala de aula do que desenvolver suas habilidades oral e escrita em LI.

Assim, apesar de a maior parte dos participantes considerar que a formação nos NuLi-IsF lhes capacita para que possam se expressar – ler, escrever e se comunicar – na LI com proficiência, os resultados da pesquisa corroboram nossas suspeitas de que o professor pré-serviço, ao ingressar no Programa IsF, já tenha desenvolvido seu conhecimento na língua, a sua proficiência. Inclusive pelo fato de dever atestar que possui, no mínimo, nível C1 do QECR para tanto.

Como alguns participantes indicaram a necessidade de mais foco no aprimoramento linguístico ao longo da formação nos NuLi-IsF, pode ser que mesmo professores pré-serviço de Letras – LI de nível C1 de proficiência não se

sintam à vontade para se comunicar na língua-alvo em sala de aula, para ministrar aulas e transitar em diferentes cenários da língua.

Inclusive no que diz respeito às reuniões administrativas, nas quais pode ser que os próprios Coordenadores recorram à língua materna (português) para se comunicar, sendo que o ideal é que as questões nestas ocasiões também sejam tratadas na LI, para criar ambiência e dar suporte aos professores pré-serviço em formação nos NuLi-IsF.

A despeito de certas necessidades de aprimoramento, percebemos que, na visão dos participantes da pesquisa, tanto as atribuições realizadas como a formação proporcionada nos NuLi-IsF, em geral, têm contribuído para desenvolver as cinco competências do conjunto proposto na obra de Almeida Filho (1993, 1997, 2004, 2006, 2007, 2009).

Em síntese, fizemos as seguintes constatações à luz dos resultados das três seções do instrumento da pesquisa:

- a) 1ª seção (questão 10): prevalência da competência implícita, seguida da profissional e aplicada: estímulo à autonomia, pensamento crítico e reflexivo.
- b) 1ª seção (questão 11): de um total de 284 professores pré-serviço de Letras – LI (bolsistas Capes) vinculados até abril/2019 aos NuLi-IsF de todas as universidades federais e estaduais credenciadas ao Programa IsF (95% do total de bolsistas): 83% julgam que estarão preparados para atuar em sala de aula no ensino de LI ao final da formação no Programa IsF.
- c) 2ª seção (questão 12): as atribuições dos bolsistas têm impacto positivo no aprimoramento profissional e desenvolvimento de competências para a prática docente em LI.
- d) 3ª seção (questões 13 e 14): ampliar o foco em leitura e discussão de textos teóricos relacionados à prática docente em LI: indicado tanto como ponto forte quanto fraco.

A opinião da maioria dos participantes é de que a formação no cenário do Programa IsF os tem estimulado a ser mais críticos, reflexivos e autônomos sobre e na sua prática docente em LI, especialmente pela oportunidade que a formação lhes dá para vivenciar situações reais em sala de aula, compartilhar

experiências e refletir sobre elas e suas crenças, visando sempre ao aprimoramento profissional.

E isso se reflete na prevalência das competências implícita, profissional e aplicada nos resultados da pesquisa.

O processo formativo nos NuLi-IsF, apesar de dever seguir regras mínimas definidas nos documentos oficiais do Programa IsF, não possui uma receita pronta.

O Programa IsF proporciona uma estrutura básica, mas são as IES que, devido à sua autonomia, criam e escolhem as metodologias e estratégias a serem utilizadas e o viés teórico adotado na formação dos professores pré-serviço.

Neste processo, os professores pré-serviço se veem com mais autonomia, porque estão em uma relação de igual para igual com os seus mentores, os Coordenadores. Acaba sendo uma relação colega-colega, entre pares, e não mestre-aluno, pois os professores são vistos como profissionais assim como os Coordenadores.

Consequentemente, aumenta o sentido de pertencimento destes professores que, no Programa IsF, além de serem vistos como pares em relação aos Coordenadores, também fazem parte de micro comunidades de prática docente. Estas, por sua vez, não ficam circunscritas apenas a cada IES, mas envolvem toda a comunidade IsF no país. E é neste aspecto que reside a força do Programa IsF: no sentido de pertencimento e na autonomia dos professores pré-serviço de Letras – LI.

Além disso, os professores em formação, muitas vezes, ministram aulas para pessoas com maior titulação acadêmica que eles, sob a supervisão de Coordenadores mais experientes e com uma bagagem maior de conhecimento, mas em uma relação entre pares, o que reflete a dimensão da autonomia que lhes é concedida.

Ao fazê-lo, o desenvolvimento da sua competência profissional e da aplicada é favorecido, assim como o da implícita, pois eles devem acessar sua intuição, se basear em suas experiências profissionais e aplicar seus conhecimentos teóricos, ao mudar seu curso de ação, transformar a sua aula, de acordo com as necessidades dos alunos naquele momento específico.

Por conseguinte, a formação pedagógica proporcionada nos NuLi-IsF pode aumentar o sentido de pertencimento do professor pré-serviço à profissão, pois eles são estimulados a atuar com mais independência, não se caracterizando como meros “dadores de aula” (MOURA, 2015, p. 102), mas sim participando ativamente e contribuindo para desenvolver a profissão e auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem em idiomas estrangeiros.

O professor pré-serviço de Letras – LI se aperfeiçoa na medida em que atua em sala de aula, acessando suas crenças e intuições, aplicando os conhecimentos teóricos, utilizando a língua que irá ensinar, se tornando cada vez mais proficiente no idioma e competente profissionalmente.

Para tanto, é preciso que tenham amadurecimento profissional e desenvolvam sua autoconfiança, se apoiando e reforçando essas competências, cujo desenvolvimento é proporcionado na formação nos NuLi-IsF.

Além de estimulá-los ao aperfeiçoamento constante dentro e fora do ambiente acadêmico, a formação no contexto do Programa IsF almeja capacitar profissionais para a atuação em sala de aula em LI e para a sua vivência no ambiente acadêmico e na gestão institucional. Contribuindo, assim, para a tão necessária conscientização no sentido de que direcionem corretamente a sua abordagem de ensino na língua-alvo.

Meio a um cenário de crescente internacionalização das IES brasileiras e devido à necessidade de ampliar a proficiência linguística e o conhecimento de metodologias de ensino em LI por parte dos professores pré-serviço, o Programa IsF tem proporcionado uma mudança abrangente no ensino de idiomas estrangeiros nas IES brasileiras.

Essa mudança se deve principalmente ao bem-sucedido processo formativo de professores pré-serviço de Letras – LI, levado a cabo nos NuLi-IsF que, ao estimular os professores a agirem com mais independência e autonomia na realização de diversas atribuições e atividades, de modo crítico e reflexivo sobre a sua práxis, os prepara para a prática docente na língua-alvo e contribui para a construção de sua identidade e crescimento profissionais.

A partir dos resultados da pesquisa podemos concluir que, além dessa construção de identidade profissional, a formação no âmbito do Programa IsF tem contribuído para o desenvolvimento de competências importantes e necessárias à prática docente em LI.

E isto na visão de quem faz parte e incorpora os resultados deste processo formativo na sua prática pedagógica: o professor pré-serviço de Letras – LI em formação no NuLi-IsF.

Ademais, constatamos que esta pesquisa é inédita, visto não haver ainda registro de estudos ou pesquisas que objetivem investigar sobre a visão dos próprios professores pré-serviço de Letras – LI sobre o desenvolvimento de competências ao longo da formação que recebem nos NuLi-IsF.

Pretendemos dar uma contribuição para a área e para novas pesquisas no sentido de:

Elaborar e proporcionar um novo instrumento para avaliar o desenvolvimento das cinco competências do conjunto da obra de Almeida Filho, à luz de aspectos que devem estar presentes na formação de professores pré-serviço de Letras – LI – e até LE – voltada para a prática docente;

Mostrar como as atribuições realizadas pelos professores pré-serviço de Letras – LI nos NuLi-IsF estão alinhadas com a proposta do Programa IsF;

Revelar que a realização de tais atribuições favorece e está alinhada ao desenvolvimento daquelas cinco competências; e de

Responder à pergunta da presente pesquisa, revelando em que medida os seus participantes consideram que as cinco competências são desenvolvidas ao longo da sua formação nos NuLi-IsF voltada à prática docente em LI.

Esperamos, ainda, que os resultados apurados possam beneficiar o delineamento de estratégias a serem adotadas pelas instituições de ensino e pelo MEC, para aprimorar tanto a formação ofertada nos NuLi-IsF quanto as políticas públicas voltadas à internacionalização da Educação Superior, validando e reforçando as melhores práticas.

Não pretendemos esgotar o assunto e nem tomar os resultados como verdade universal e definitiva, mas sim revelar a visão coletiva dos participantes da pesquisa sobre seu objeto e colaborar para que os tomadores de decisão, as instituições de ensino, os Coordenadores dos NuLi-IsF e até os próprios professores e seus pares tenham acesso a informação contextualizada e atual.

Para que, assim, tenham subsídios para refletir e ajustar o que porventura considerarem necessário neste processo formativo voltado para a prática docente em LI.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de. **Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua (s)**: articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. 2006. 290 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://bit.ly/2W5ul5j>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. O Programa Idiomas sem Fronteiras. In: ABREU-E-LIMA, D. M. D.; MORAES FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. cap. 3, p. 293-308. ISBN 978-85-423-0160-1.

ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. 315 p. ISBN 978-85-423-0160-1.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 11-28.

_____. Conhecer e Desenvolver a Competência profissional dos Professores de LE. **Contexturas**: ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, n. 9, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2VyHm7Y>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

_____. Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de LE. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009. 184 p. ISBN 8571131333.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de Língua (s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Editora da UnB, Brasília, v. 4, p. 1-14, jul./dez. 2004a. Disponível em: <<http://bit.ly/2W0ITDb>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Operação Global de Ensino de Línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Ed.). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993. cap. II, p. 17-24.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Publicação da Associação dos

Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/2VBUZDD>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CALDAS, L. R.; BAGHIN, D. C. M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **Boletim APLIESP**, São Paulo, n. 47, jun. 1998.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999a.

_____. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês)**: implicações para a formação em serviço. 1999b. 285 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://bit.ly/2JBIGji>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

ALVARENGA, M. B.; FRANCO, M. S. **Mapeamento do perfil do (a) professor (a) de inglês nas escolas públicas de Piracicaba: formação e competências**. Disponível em: <<http://bit.ly/30m6spl>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://bit.ly/2W0VXss>>. Acesso em: 2 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>

BACHMAN, L. F. What does language testing have to offer? **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 25, n. 4, p. 671-704, 1991. Disponível em: <<http://bit.ly/2VUResj>>. Acesso em: 15 mar. 2019. <https://doi.org/10.2307/3587082>

BANDEIRA, G. M. Competência Implícita: a gênese de uma competência. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 105-132.

BARBOSA, M. M. F.; BRUN, M.; COSTA, J. R. da S. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 54-66, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2JDRRzF>>. Acesso em: 16 set. 2018. <https://doi.org/10.13102/cl.v18i3.2082>

BARBOSA, M. V. et al. IsF e Internacionalização: da teoria à prática. In: ABREU-E-LIMA, D. M. D.; MORAES FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. cap. 1, p. 77-100. ISBN 978-85-423-0160-1.

BARBOSA, S. M. A. D. **Perfis variados de competência linguístico-comunicativa numa LE (inglês) e seu impacto no ensino de línguas**. 2007.

153 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/2HktDjH>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 200 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q5YRGP>>. Acesso em: 27 set. 2018.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q53BMN>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal em um curso de Letras em estudo. 2001. 503 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://bit.ly/2WJjPO8>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85.326.2727-7. Disponível em: <<http://bit.ly/2VyBhIR>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BERGSMANN, E. et al. Evaluation of competence-based teaching in higher education: from theory to practice. **Evaluation and Program Planning**, Elsevier, [S.l.], v. 52, n. 52, p. 1-9, out. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2LGHHuw>>. Acesso em: 8 abr. 2019.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2015.03.001>

BONOMA, T. V. Case research in Marketing: opportunities, problems, and process. **Journal of Marketing Research**, Journal of Marketing Research, [S.l.], v. 22, p. 199-208, mai. 1985. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hp2ZOk>>. Acesso em: 1 abr. 2019. <https://doi.org/10.2307/3151365>

BORDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991. ISBN 0-7456-0097-2. Disponível em: <<http://bit.ly/2LGVVlx>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRAGA, J. C. F.; DELLAGNELO, A. C. K.; SOUZA, V. V. S. **Orientação on-line Idiomas sem Fronteiras – Inglês**: relato de experiência de 2018. Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 208-218, mai./ago. 2019. ISSN 1983-3857. Disponível em: <<https://bit.ly/2YBEGbu>>. Acesso em: 7 ago. 2019.
<https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.2.46694>

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Questionário do Professor. **Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**, Brasília, [200-], p. 1-23. Disponível em: <<http://bit.ly/2W3WNVc>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ciência sem Fronteiras**. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/30lcKpm>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

_____. Edital n. 29, de 13 de abril de 2017. Recredenciamento de Universidades Federais para atuação como Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 abr. 2017. Seção 3, p. 35**. Disponível em: <<http://bit.ly/2vZXEYh>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Edital n. 72, de 11 de outubro de 2018. Seleção Demanda 2018-2019: TOEIC Bridge Setembro 2018 - Dezembro 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 out. 2018. Seção 3, p. 69**. Disponível em: <<http://bit.ly/2YsEzdA>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

_____. Edital n. 96, de 10 de outubro de 2017. Processo Seletivo para a realização do curso on-line de língua inglesa My English Online (MEO) do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 out. 2017. Seção 3, p. 88**. Disponível em: <<http://bit.ly/30c1pb0>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

_____. Idiomas sem Fronteiras. **Inglês**. [S.l.], 2017. Disponível em: <isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>. Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. Idiomas sem Fronteiras. **O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)**. [S.l.], [201-]. Disponível em: <isfgestao.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Observatório do PNE**. [S.l.], 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2Vq4Zeb>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50**. Disponível em: <<http://bit.ly/2E3eDxt>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31**. Disponível em: <<http://bit.ly/2WHI3s9>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. Portaria n. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28**. Disponível em: <<http://bit.ly/2JzZQhk>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. Portaria n. 105, de 24 de maio de 2012. Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 mai. 2012. Seção 1, p. 15**. Disponível em:

<<http://bit.ly/2Eab3BB>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. Portaria n. 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 jan. 2019. Seção 1, p. 18.** Disponível em: <<http://bit.ly/2JjNJWe>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Programa de Estudantes- Convênio de Graduação - PEC-G.** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2JhHXEN>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

BRAUN, E.; LEIDNER, B. Academic course evaluation: theoretical and empirical distinctions between self-rated gain in competences and satisfaction with teaching behavior. **European Psychologist**, Hogrefe Publishing, Boston, v. 14, n. 4, p. 297-306, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/2YsqRY4>>. Acesso em: 11 abr. 2019. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.297>

BRICK, T. V.; **Documento técnico contendo estudo propositivo de metodologias e estratégias constantes nas políticas e programas de formação de professores de Letras Língua Estrangeira, incluindo recomendações para aperfeiçoamento do papel dos atores-chave na implementação de políticas públicas, considerando as atuais tendências de internacionalização e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação Superior.** Produto 3, Brasília, 2016. No prelo.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 5. ed. White Plains: Longman, 2007.

BRUSCHLE, C. A.; PRAWUCKI, R. Formação de professores em tempos de mudanças: um relato de experiência em contexto universitário. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança.** Londrina: Abrapui, 2003. ISBN 85-89797-01-5.

BRYMAN, A.; CRAMER, D. **Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: a guide for social scientists.** London and New York: Routledge, 2005. 367 p. ISBN 0-203-49818-6. Disponível em: <<http://bit.ly/2Vo3op7>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BUSNARDI, B.; FERNANDES, A. M. **Avaliação da proficiência do futuro professor de língua estrangeira e implicações para os cursos de formação de professores no Brasil.** 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2E7gfX2>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (ed.). **Language and communication.** London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em:

<<http://bit.ly/2Vs0zTP>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAPRON, R.; CUNNINGHAM, J.; KEY, E. An evaluation of competency-based education programs: A study of the development process of competency-based programs. **The Journal of Competency-Based Education**, [S.l.]: Wiley, v. 1, n. 3, p. 130-139, nov. 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hk6mat>>. Acesso em: 8 abr. 2019. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1025>

CARVALHO, A. da C.; GOMES, A. A. S. Competências e habilidades comunicativas no contexto de ensino de língua!? **Letras Escreve**, Macapá, v. 4, n. 2, p. 79-83, 2017. ISSN 2238-8060. Disponível em: <<http://bit.ly/2LD2TrA>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CASTRO, R. V. de. **Anexo II: Proposta de Formação Pedagógica**. Pelotas, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2HjptS>>. Acesso em: 25 set. 2018.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Lingüística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R.; SILVA, E. R. (Org.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em lingüística aplicada**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006. ISBN 85-89550-66-4.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: JORDÀ, M. P. S.; SOLER, E. A. (ed.). **Intercultural language use and language learning**. Castelló: Springer, 2007. p. 41-57. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hohphw>>. Acesso em: 13 mar. 2019. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

CELCE-MURCIA, M.; THURRELL, S.; DORNYEI, Z. Communication competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, [S.l.]: Regents of the University of California, v. 6, n. 2, p. 5-35, dez. 1995. ISSN 1050-4273. Disponível em: <<http://bit.ly/2JFC1o8>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

CHAGAS, C. E. das. Da competência comunicativa à apreensão do sentido em literatura. In: CIFEFIL (Ed.). **XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, 2011. (t. 1, 5), p. 406-416. Disponível em: <<http://bit.ly/2vXOAmU>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006. ISBN 85.326.3390-0. Disponível em: <<http://bit.ly/2HhOSLU>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CHOMSKY, N. As gramáticas generativas como teorias da competência linguística. In: CHOMSKY, N. (Ed.). **Aspectos da teoria da sintaxe**. 2. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978. cap. 1.

CONCÁRIO, M. A consciência lingüística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto:

HN, 2007. v. 1, p. 35-39.

CONSOLO, D. A.; IBRAHIM, M. B. P.; SILVA, V. L. T. da. Uma experiência em formação de professores de línguas com base em pesquisas integradas. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 127-140, set. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2vTZhXE>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. de C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 65-86, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/30iUIJE>>. <https://doi.org/10.26512/rhla.v10i2.1083>

COORDENACÃO GERAL E PEDAGÓGICA DO ISF-UNB. **Formação Pedagógica dos Professores-Bolsistas**: Relato do trabalho de Formação Pedagógica na primeira fase do IsF. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/30nBIVh>>. Acesso em: 27 set. 2018.

COSKUN, A.; DALOGLU, A. Evaluating an english language teacher education program through Peacock's model. **Australian Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 35, n. 6, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>>. Acesso em: 31 mar. 2019. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>

COSTA, K. R. da; PAZ, A. M. de O. Letramento Profissional: estudos em perspectivas. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. Especial, p. 199-209, 2017. ISSN 2236-0883. Disponível em: <<http://bit.ly/2JEZCp8>>. Acesso em: 16 set. 2018. <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n0ID12592>

COUNCIL OF EUROPE. **Escala Global**. [S.l.], 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2E7GEDS>>. Acesso em: 23 set. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. N. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2Hmb2v5>>. Acesso em: 3 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>

CRUZ JÚNIOR, J. N.; PEREIRA, A. M. Você tem competência? Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas**, [S.l.], n. 2, p. 1-12, nov. 2012. ISSN 2238-6424. Disponível em: <<http://bit.ly/2JFxke4>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DEWEY, J. **How we think**. [S.l.]: D. C. Heath & Co., 1910. 250 p. Disponível em: <<http://bit.ly/2JnJvwS>>. Acesso em: 4 mar. 2019. <https://doi.org/10.1037/10903-000>

_____. **On education**. Chicago: The University of Chicago press, 1974. EDUCATIONAL TESTING SERVICE (ETS). **Supervisor's Manual**: The TOEFL ITP Assessment Series. Princeton, 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2W2AS0G>>. Acesso em: 9 mai. 2019.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. (ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. New York: MacMillan, 1986. cap. 5, p. 119-161. Disponível em: <<http://bit.ly/2HpeBAK>>. Acesso em: 16 set. 2018.

FAIRCHILD, T. M. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 495-507, set./dez. 2009. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://bit.ly/2HIDnTM>>. Acesso em: 16 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300006>

FARINELLI, F.; VASCONCELOS, M. C. R. L. Análise de competências: uma avaliação de professores do ensino superior. In: **VI Colóquio de Gestão Universitária**. Blumenau: [s.n.], 2006. v. 6. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q7mvmu>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

FIORIN, J. L. Curso de Letras: desafios e perspectivas para o próximo milênio. In: ANAIS, 2001, Goiânia. **Seminário Nacional de Literatura e Crítico, IV e Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa, II**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. p. 13-21.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, A. L. P. de. **Anexo II**: Proposta de Formação Pedagógica. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2JCsuYg>>. Acesso em: 25 set. 2018.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre Avaliação e Ensino-Aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras**. Londrina: Moriá Editora, 2008. p. 127-158.

GIMENEZ, T. N. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: Abrapui, 2003.

HEATH, S. B. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>

HYMES, D. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics**: Selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 53-73. Disponível em: <<http://bit.ly/2W3NTaj>>. Acesso em: 27 set. 2018.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; MOZER, I. P. Not by the book: the experience of designing teaching material for an English for Specific Purposes course in the Program Languages without Borders. **Revista A Cor das Letras**, Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 145-162, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2EcX3vQ>>. Acesso em: 9 jan. 2019.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e

formação docente: pílulas do dia a dia de dois NuLi. In: ABREU-E-LIMA, D. M. D.; MORAES FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. cap. 2, p. 193-216. ISBN 978-85-423-0160-1.

KLEIMAN, A. B. Letramento e Formação do Professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 2.

_____. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis) curso - LemD**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2Jl6n04>>. Acesso em: 20 set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [S.l.]: Editora Cefiel, 2005. 65 p.

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. **Ensino Superior Unicamp**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, nov. 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/30jgkAl>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

KOEPPEN, K. et al. Current issues in competence modeling and assessment. **Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology**, [S.l.], Hogrefe & Huber Publishers, v. 216, n. 2, p. 61-73, jan. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2W749XW>>. Acesso em: 2 abr. 2019. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61>

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003. ISBN 0-300-09573-2. Disponível em: <<http://bit.ly/2WlxEEMR>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

LEFFA, V. J. Introdução. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 1-3. Disponível em: <<http://bit.ly/2VCT5Tg>>. Acesso em: 1 abr. 2019.

LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <<http://bit.ly/2vX63Mf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 11. ISBN 85 85725-84-2.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, Papirus, Campinas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, S. M. K. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. 2007.

116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<http://bit.ly/2EaRGbw>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 14, p. 345-362, jun. 2011. ISSN 2237-4846. Disponível em: <<http://bit.ly/2HnRNRW>>. Acesso em: 28 set. 2018. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p345>

MEDRADO, B. P. Fotografias de sala de aula: relatos de experiências sob uma perspectiva reflexiva. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: UEL, 2001. p. 95-102.

MICHAELIS DICIONÁRIO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Crença**. [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2VpalpM>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MORAIS, K. V. **ANEXO II - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO ISF-UNIPAMPA**. [S.l.], 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Q2gYxm>>. Acesso em: 27 set. 2018.

MORATO, E. M. Da noção de competência no campo da linguística. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOURA, G. A. de. Competência comunicacional: tecendo diálogos para a construção de ambientes de comunicação humanizados. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 77-103. ISBN 978-85-7113-597-0.

NASCIMENTO, J. R. do. **Indícios de desenvolvimento de competência aplicada de aprendizes de LE (inglês)**. 2009. 159 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/2E7K5um>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://bit.ly/30iMKLh>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

NuLi-IsF-UFMG: Proposta Pedagógica. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2vZEUbo>>. Acesso em: 25 set. 2018.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston: Heinle & Heinle publishers, 1999. 330 p. ISBN 0-8384-0838-9.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/30iNaRR>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (re) definição das competências do professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 235-260. ISBN

978-85-7113-597-0.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. S. dos. Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 261-311. ISBN 978-85-7113-597-0.

PADILHA, E. C. Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências. **Linguagem & Cidadania**, [S.l.], v. 15, p. 1-11, jan./dez. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2WGUyUJ>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS C.M.T E CUNHA, M. (Org.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://bit.ly/2JieDhr>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PEACOCK, M. The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. **Language Teaching Research**, SAGE journals, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 259-278, jun. 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/30h5drv>>. Acesso em: 31 mar. 2019. <https://doi.org/10.1177/1362168809104698>

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. (Ed.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002a. Disponível em: <<http://bit.ly/2YuA4iM>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. **Nova Escola**, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2LlKfPc>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2VoqFar>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. Dez novas competências para uma profissão. **Pátio. Revista pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, mai./jul. 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/30tqyye>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

RAMOS, A. A. L. Proficiência e competência linguística: o que isso significa? Adequação conceitual em exame de L2/LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 23-47. ISBN 978-85-7113-597-0.

REIS, C. M. B. **ANEXO II - PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2vZG0E2>>. Acesso em: 25 set. 2018.

REIS, C. M. B.; SANTOS, W. S. dos. Inglês sem Fronteiras como locus privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. In: ABREU-E-LIMA, D. M. D.; MORAES FILHO, W. B.; SARMENTO, S. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. cap. 2, p. 173-192.

REIS, S. Triangulação em Pesquisa Qualitativa: consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moria Editora, 2008. p. 87-105.

ROBINSON, B. Evaluation, research and quality. In: LATCHEM, C.; ROBINSON, B. (ed.). **Teacher education through open and distance learning**. London: The Commonwealth of Learning, 2003. v. 3, p. 193-211. ISBN 0-203-01869-90. Disponível em: <<https://bit.ly/2YSdxgy>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

ROMÃO, J. E. O que é Avaliação. In: ROMÃO, J. E. (ed.). **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. cap. 1.

SANT'ANA, J. **A práxis competente na aula de LE: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor**. 2005. 143 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/2VAYXwg>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

_____ Configuração da competência aplicada - prolegômenos para a conscientização da práxis. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 151-166.

SANTOS, P. S. dos. **Requisitos e expectativas na construção da competência profissional para ensinar LE**. 2005. 210 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/2VppJT9>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: SAVIGNON, S. J. (ed.). **Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning**. Reading: Addison-Wesley Publishing Co., 1983. cap. 1, p. 1-27. Disponível em: <<http://bit.ly/2HsU3aH>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92. Disponível em: <<http://bit.ly/2WJj08d>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

_____ Preparando os profissionais para as demandas da prática. In: SCHÖN, D. A. (ed.). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003. cap. 1, p. 15-28. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yz3H2x>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, A. T. da. **ANEXO II: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Ytqo88>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SILVA, K. A. da. O professor de língua inglesa em (trans) formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, T. R. de S. (Org.). **Autobiografias na (Re) constituição de Identidades de Professores de Línguas**: O olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 3, p. 83-114.

SILVA, M. da G. T. Competência comunicativa e formação do professor de língua estrangeira. **Revista Querubim - revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 129-138, 2007. ISSN 1809-3264. Disponível em: <<http://bit.ly/2WJNzdU>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, V. L. T. da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**, UERJ, São Gonçalo, v. 4, n. 8, p. 7-17, jul./dez. 2004. ISSN 2316 8838. Disponível em: <<http://bit.ly/2E9yxa6>>. Acesso em: 27 set. 2018.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? In: SOARES, M. (ed.). **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA e SOUZA, L. S. Arquitetura de competências: organização de um modelo para formação de professores de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 167-185. ISBN 978-85-7113-597-0.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. Reflections on reflective teaching. In: TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. (ed.). **Issues and practices in inquiry-oriented teacher education**. New York: The Falmer Press, 1991. Disponível em: <<http://bit.ly/2VoYdVK>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. In: TARDIF, M. (ed.). **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. cap. 2, p. 56-111. ISBN 85.326.2668-8. Disponível em: <<http://bit.ly/2VmH7I9>>. Acesso em: 3 mar. 2019.

TARGINO, L. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas**. 2007. 182 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/2JNXR9p>>. Acesso em: 16 fev. 2019.

UFPR. **PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2E7okLq>>. Acesso em: 25 set. 2018.

UFSCAR. **PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**. São Carlos, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2HqdTmY>>. Acesso em: 27 set. 2018.

VALE, D. R. do; RIBEIRO, I. M. **ANEXO II: PROPOSTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**. Uberlândia, 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2Yx5IMG>>. Acesso em: 27 set. 2018.

VIEIRA, S. Alfa de Cronbach. [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/30mNvmo>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: CUNHA, M. J. C.; STEVENS, C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. **the ESP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, jul. 2000. Disponível em: <<http://bit.ly/2HjAcfD>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O convidamos a participar da pesquisa intitulada “O desenvolvimento das competências voltadas para a prática docente: a formação de professores pré-serviço em Letras – Língua Inglesa no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Waldenor Barros Moraes Filho e Tatiana Vasconcelos Brick da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa buscamos investigar em que medida a formação pedagógica ofertada no âmbito dos Núcleos de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF) contribui para o desenvolvimento das competências necessárias à prática docente de professores de Letras – Língua Inglesa.

Ao selecionar a opção “Sim”, a seguir, você concorda em participar da pesquisa. A partir daí você terá até dia 10 de abril de 2019 ao meio dia (horário de Brasília) para responder o Questionário, que traz perguntas objetivas e apenas duas subjetivas e não lhe tomará muito tempo.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade e a de sua universidade serão preservadas. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos consistem na identificação de algum participante ou dele se sentir constrangido com alguma pergunta. Para minimizar, e até visando evitar os riscos aos participantes, nos comprometemos a garantir o sigilo absoluto de sua identidade e o acesso aos resultados da pesquisa; asseguramos a confidencialidade e a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização de informações em prejuízo das pessoas e/ou instituições; garantimos que os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos sempre serão respeitados, bem como que inexista conflito de interesses entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa.

Os benefícios são a contribuição que a pesquisa trará para você e a comunidade acadêmica de sua universidade, no sentido de proporcionar uma reflexão sobre como a formação pedagógica ofertada nos NuLi-IsF pode influenciar a prática pedagógica de professores de Letras – LI, e para as instituições e o Ministério da Educação, pois poderá auxiliar o desenho de estratégias para aprimorar a formação ofertada nos NuLi-IsF.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa até o momento da divulgação dos resultados.

Em caso de dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Vasconcelos Brick, pelo e-mail tatiana.brick@ufu.br. Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na UFU, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38.408-100, ou pelo telefone (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 19 de março de 2019.

Waldenor Barros Moraes Filho e Tatiana Vasconcelos Brick

APÊNDICE B – Questionário sobre o desenvolvimento das competências voltadas para a prática docente nos Núcleos de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras

Inicialmente, agradecemos a sua participação e valiosa contribuição para a presente pesquisa.

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo realizada no âmbito do Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, e visa avaliar os aspectos relativos à formação pedagógica que você recebe no Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF) de sua universidade e investigar como ela contribui para o desenvolvimento das competências necessárias à prática docente de professores de Letras – Língua Inglesa.

A maioria das questões é de natureza objetiva e há apenas duas questões subjetivas de livre preenchimento. Não há respostas certas nem erradas. O importante é que você responda todas as questões de acordo com a sua opinião.

Garantimos o sigilo de seus dados e a confidencialidade das respostas, sendo que os resultados apurados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa acadêmica.

O Questionário leva, em média, 15 (quinze) a 20 (vinte) minutos para ser preenchido completamente.

Pedimos por gentileza que você responda/complete o Questionário até o dia 10 de abril de 2019.

Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Vasconcelos Brick, enviando um e-mail para tatiana.brick@ufu.br.

Obrigado pela sua colaboração!

1. Nome completo (sem abreviações ou apelidos)

2. Você se identifica com qual gênero?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não responder

3. Qual a sua faixa etária?

- Menos de 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- De 41 a 45 anos
- Mais de 46 anos
- Prefiro não responder

4. Você é:

- Aluno (a) matriculado (a) no curso de Licenciatura em Letras - Inglês vinculado (a) à própria universidade
- Aluno (a) matriculado (a) no curso de Licenciatura em Letras - Inglês vinculado (a) a outra instituição de ensino
- Aluno (a) de pós-graduação licenciado (a) em língua inglesa vinculado (a) à própria universidade
- Aluno (a) de pós-graduação licenciado (a) em língua inglesa vinculado (a) a outra instituição de ensino
- Profissional licenciado (a) em língua inglesa
- Outro

5. Quando você iniciou suas atividades no Núcleo de Línguas do Programa IsF (NucLi-IsF) de sua universidade?

<input type="text"/>	2019	<input type="text"/>
----------------------	------	----------------------

6. Recebe bolsa Capes?

- Sim
- Não

7. Selecione o tipo de instituição a que você está vinculado (a)

- Federal
- Estadual/Municipal
- FATEC/CEFET
- Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

8. Selecione a sua instituição

[LISTA DE IES]

9. A formação que você recebe no Programa IsF é realizada:

- Presencialmente no NuLi-IsF
- On-line*

10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...

Ao responder, considere como a formação no NuLi-IsF é realizada ATUALMENTE, e não como você gostaria que ela fosse

			Não concordo nem		
Discordo fortemente	Discordo	discordo	Concordo	Concordo fortemente	

1. me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência

2. me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (*teaching skills*)

3. me proporciona treinamento adequado para as necessidades do contexto local (onde irei atuar em sala de aula)

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
4. me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. me ensina a me avaliar como professor de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. me ensina habilidades de gerenciamento/gestão de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. me prepara para ser aplicador de testes de nivelamento/proficiência em língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. (Continuação) A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...

Ao responder, considere como a formação no NuLi-IsF é realizada ATUALMENTE, e não como você gostaria que ela fosse

	Discordo fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
11. me ensina a adaptar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. me ensina a criar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. me ensina habilidades de avaliação em língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. tem um bom equilíbrio entre o ensino de: língua inglesa (fala, escrita e leitura), habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. me prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. atende às minhas necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. me estimula a procurar mais atualização e especialização profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. contribui para a minha atuação (prática docente) na Educação Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Sobre a formação pedagógica que você recebe no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico) você considera que...

Ao responder, considere como a formação no NuLi-IsF é realizada ATUALMENTE, e não como você gostaria que ela fosse

Discordo Não concordo Concordo
 fortemente nem discordo Concordo
 fortemente discordo fortemente

21. Ao final da formação pedagógica que recebo no âmbito do Programa IsF, estarei pronto (a) para ensinar língua inglesa em sala de aula

12. Desde o seu ingresso no Programa IsF, qual foi o impacto das seguintes atividades no seu aprimoramento profissional (para atuar como professor de língua inglesa)?

I. Se não tiver realizado alguma dessas atividades no NuLi-IsF de sua instituição, por favor marque a última opção ("Não se aplica"); e II. Considere apenas as atividades que você tenha realizado no NuLi-IsF APÓS o seu ingresso no Programa IsF.

Um Um Um Não
 Nenhum pequeno impacto grande se
 impacto impacto moderado impacto aplica

1. Você desenvolveu e/ou adaptou materiais didáticos voltados para os cursos do Programa IsF

2. Você realizou tutoria presencial e/ou à distância para alunos sobre o curso *My English Online* (MEO)

3. Você acompanhou a participação e a evolução de alunos no curso *My English Online* (MEO)

4. Você ministrou cursos presenciais de língua inglesa para os alunos inscritos nos cursos do Programa IsF

	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto	Não se aplica
5. Você ministrou cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em língua inglesa para os alunos inscritos nos cursos do Programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Você foi responsável pela regência de oficinas, palestras ou seminários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Você realizou atendimento – presencial e/ou a distância – para orientação das dúvidas de alunos em relação à língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Você participou de reuniões acadêmicas para estudos promovidas pela Coordenação IsF na universidade ou pelo Núcleo Gestor do Programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Você realizou atividades complementares de ensino de língua inglesa (no próprio idioma)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Você realizou atividades complementares de ensino de língua inglesa (em língua portuguesa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. (Continuação) Desde o seu ingresso no Programa IsF, qual foi o impacto das seguintes atividades no seu aprimoramento profissional (para atuar como professor de língua inglesa)?

I. Se não tiver realizado alguma dessas atividades no NuLi-IsF de sua instituição, por favor marque a última opção ("Não se aplica"); e II. Considere apenas as atividades que você tenha realizado no NuLi-IsF APÓS o seu ingresso no Programa IsF.

Nenhum impacto Um pequeno impacto Um impacto moderado Um grande impacto Não se aplica

11. Você participou de reuniões administrativas e de planejamento promovidas pela Coordenação IsF na universidade ou pelo Núcleo Gestor do Programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Você atuou como aplicador de testes de nivelamento e/ou proficiência em língua inglesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Você preencheu o Diário de Classe via Sistema IsF-Gestão com informações sobre os alunos (faltas, notas etc.) dos cursos do Programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Você prestou contas de suas atividades realizadas no NuLi-IsF via Sistema IsF-Gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Você participou do planejamento e da execução de atividades de divulgação do NuLi-IsF da sua universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Você auxiliou a Coordenação IsF no remanejamento dos alunos entre turmas dos cursos do Programa IsF	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Você preencheu o relatório mensal para recebimento de bolsa via Capes enquanto esteve em atividade no NuLi-IsF até a presente data	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Na formação pedagógica que você recebe no NuLi-IsF – realizada pelo Coordenador Geral e/ou Coordenador Pedagógico –, o que você acha que deve ser mantido (melhores práticas)?



14. Ainda sobre essa formação no NuLi-IsF, o que você acha que pode ser melhorado?



APÊNDICE C – Tabela de frequência (Questão 10)

Tabela 13 – Tabela de frequência da questão 10

Professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas dos NuLi-IsF (n = 284)				
Nº	10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	Concordo	Não	Discordo
		ou Concordo fortemente	concordo o nem discordo	ou Discordo fortemente
1	me proporciona treinamento adequado para que eu possa me expressar – falar, ler e escrever – na língua inglesa com proficiência	83	14	3
2	me proporciona treinamento adequado em habilidades de ensino em língua inglesa (<i>teaching skills</i>)	90	6	4
3	me proporciona treinamento adequado para as necessidades do contexto local (onde irei atuar em sala de aula)	90	6	4
4	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências passadas como aprendiz de língua inglesa	92	5	2
5	me estimula a refletir sobre as minhas crenças e experiências sobre como um professor deve atuar em sala de aula (no ensino de língua inglesa)	96	2	2
6	me estimula a ser um profissional reflexivo sobre a minha prática docente em sala de aula	94	5	1
7	promove a flexibilidade/adaptabilidade na utilização de diferentes práticas de ensino para cada situação específica	92	6	2
8	me ensina a me avaliar como professor de língua inglesa	90	6	5
9	me ensina habilidades de gerenciamento/gestão de sala de aula	85	11	5

Continua

Tabela 13 – Tabela de frequência da questão 10

Professores pré-serviço de Letras – LI bolsistas dos NuLi-IsF (n = 284)				
Nº	10. A formação pedagógica que recebo no NuLi-IsF (realizada pelo Coordenador Geral ou Pedagógico)...	Concordo ou Concordo fortemente	Não concordo o nem discordo	Discordo ou Discordo fortemente
	me prepara para ser aplicador de testes			
10	de nivelamento/proficiência em língua inglesa	77	10	12
11	me ensina a adaptar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	86	12	2
12	me ensina a criar materiais didáticos de ensino de língua inglesa	87	10	3
13	aumentou a minha capacidade de autoavaliação e autocrítica	94	3	3
14	me ensina habilidades de avaliação em língua inglesa	86	10	4
	tem um bom equilíbrio entre o ensino de: língua inglesa (fala, escrita e leitura),			
15	habilidades de ensino neste idioma e habilidades de gerenciamento de sala de aula	83	12	6
16	me prepara para ensinar língua inglesa em sala de aula (na prática docente)	92	7	1
17	atende as minhas necessidades quanto à preparação para atuar em sala de aula	86	8	5
18	me estimula a procurar mais atualização e especialização profissional	89	9	2
19	contribui para a minha atuação (prática docente) na Educação Superior	89	8	3
20	me capacita para ensinar de acordo com teorias, pesquisas e estudos na área de Letras - Língua Inglesa	87	11	3
Conclusão				

Fonte: Elaborada pelos autores.

APÊNDICE D – Grau de impacto das atribuições para o aprimoramento profissional dos professores pré-serviço nos NuLi-IsF (Questão 12)

Tabela 14 – Atribuições e grau de impacto no aprimoramento profissional

ATRIBUIÇÕES	Um grande impacto	Um impacto moderado	Um pequeno impacto	Nenhum impacto	Não se aplica	Professores que realizam
4.4.1. desenvolver e/ou adaptar materiais didáticos	85%	11%	1%	0%	3%	97%
4.4.2. desenvolver atividades complementares de ensino de LI (em língua inglesa)	50%	25%	7%	0%	18%	82%
4.4.2. desenvolver atividades complementares de ensino de LI (em língua portuguesa)	26%	18%	12%	1%	44%	82%
4.4.2. (a) regência de oficinas, palestras ou seminários	40%	14%	9%	1%	36%	86%
4.4.3. ministrar cursos presenciais de LI	95%	3%	0%	0%	2%	98%
4.4.3. ministrar cursos preparatórios para exames de proficiência e/ou nivelamento em LI	67%	8%	4%	0%	22%	92%
4.4.4. tutoria presencial e/ou à distância sobre o MEO	20%	26%	22%	6%	26%	78%

Continua

Tabela 14 – Atribuições e grau de impacto no aprimoramento profissional

ATRIBUIÇÕES	Um grande impacto	Um impacto moderado	Um pequeno impacto	Nenhum impacto	Não se aplica	Professores que realizam
4.4.4. orientação das dúvidas de alunos	44%	31%	12%	3%	10%	88%
4.4.4. acompanhar a participação e a evolução de alunos no MEO	13%	24%	23%	6%	34%	77%
4.4.5.1. participar de reuniões administrativas e de planejamento	68%	18%	7%	1%	6%	93%
4.4.5.1. participar de reuniões acadêmicas para estudos	61%	20%	5%	1%	13%	87%
4.4.5.2. participar de aplicação de testes de nivelamento e/ou proficiência	57%	17%	4%	2%	20%	83%
4.4.5.3. planejamento e execução de atividades de divulgação do NuLisF	66%	20%	6%	3%	5%	94%
4.4.5.4. (a) preencher Diário de Classe via Sistema IsF-Gestão	62%	23%	6%	4%	5%	94%
4.4.5.4. (a) preencher o relatório mensal para recebimento de bolsa Capes	69%	15%	8%	6%	2%	92%
4.4.5.4. (b) prestar contas das atividades via Sistema IsF-Gestão	53%	24%	12%	4%	7%	88%

 Continuação

Tabela 14 – Atribuições e grau de impacto no aprimoramento profissional

ATRIBUIÇÕES	Um grande impacto	Um impacto moderado	Um pequeno impacto	Nenhum impacto	Não se aplica	Professores que realizam
4.4.5.4. (c) auxiliar no remanejamento de alunos entre turmas	33%	23%	11%	3%	30%	77%

Conclusão

 Fonte: Elaborada pelos autores.

ANEXO A – Questionário proposto por Peacock

Does the programme:

- 1) ... have a clearly stated philosophy?
- 2) ... reflect programme philosophy?
- 3) ... promote trainee flexibility in using different teaching approaches for different situations?
- 4) ... promote the ability to use, and to adapt, foreign-language-teaching materials?
- 5) ... balance received versus experiential knowledge?
- 6) ... incorporate and encourage trainee reflection on the experiences and values they have when they enter the programme? In particular, does it encourage trainee reflection on their 'apprenticeship of observation'?
- 7) ... promote the skill of reflection and self-evaluation as a teacher?
- 8) ... promote future reflective practice?
- 9) ... promote the 'long-term, developmental nature of learning to teach' – does it promote post-qualification teacher growth and development?
- 10) ... have good linkage among courses, avoiding overlaps?
- 11) Is the programme up-to-date?
- 12) ... balance teacher- and student-centred learning?
- 13) ... prepare EFL teachers to function in the sociocultural context in which they will work?
- 14) Do students believe the programme meets their needs, is relevant to their needs, and adequately prepares them for classroom teaching?
- 15) ... incorporate and balance linguistic, pedagogic, and managerial competence to an appropriate degree? Linguistic competence here means L2 proficiency. Pedagogic competence refers to teaching skills plus knowledge of language and second language acquisition.

ANEXO B – Instrumento de avaliação proposto por Peacock

Tabela 15 – Instrumento de avaliação de Peacock

N.	<i>The TEFL programme...</i>	Agree or strongly Agree	Neither agree nor disagree	Disagree or strongly disagree
1	<i>has good linkage between different courses.</i>			
2	<i>avoids overlapping information between different courses.</i>			
3	<i>gave me adequate training in English.</i>			
4	<i>gave me adequate training in teaching skills.</i>			
5	<i>gave me adequate training for the needs of the local context (teaching in Hong Kong schools).</i>			
6	<i>is up-to-date.</i>			
7	<i>encouraged me to reflect on my past experiences as a language learner.</i>			
8	<i>encouraged me to be a reflective teacher (when I start teaching).</i>			
9	<i>promotes flexibility in using different teaching practices for different situations.</i>			
10	<i>balances teacher-centred and student-centred learning on its courses.</i>			
11	<i>taught me how to teach English.</i>			
12	<i>taught me how to evaluate myself as a teacher.</i>			
13	<i>taught me classroom management skills.</i>			

14 *taught me how to use foreign language teaching materials.*

15 *taught me how to adapt foreign language teaching materials.*

16 *increased my powers of self-evaluation.*

Continua

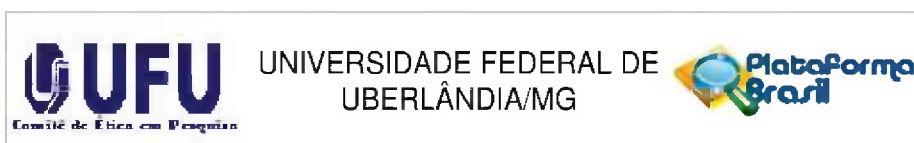
Tabela 15 – Instrumento de avaliação de Peacock

N.	<i>The TEFL programme...</i>	Agree or strongly Agree	Neither agree nor disagree	Disagree or strongly disagree
17	<i>taught me foreign language testing and evaluation skills.</i>			
18	<i>is relevant to my needs.</i>			
19	<i>has a good balance between the teaching of: English, teaching skills, and classroom management skills.</i>			
20	<i>prepared me to teach English in the classroom.</i>			
21	<i>met my needs.</i>			
22	<i>By the end of the TEFL Programme, I will be ready to teach English.</i>			

Conclusão

Fonte: Peacock (2009, p. 268)

ANEXO C – Parecer do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS VOLTADAS PARA A PRÁTICA DOCENTE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO EM LETRAS LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Pesquisador: Waldenor Barros Moraes Filho

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 97069118.4.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.014.128

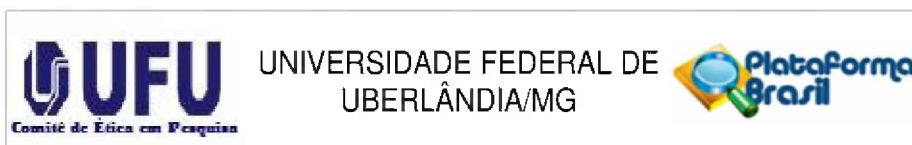
Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.977.039, de 23 de Outubro de 2018.

De acordo com o protocolo:

"As competências devem permear a prática docente dos professores, especialmente no que diz respeito ao ensino de idiomas, não devendo se limitar apenas ao domínio do referencial teórico. Elas podem ser desenvolvidas tanto na formação inicial quanto na continuada, englobando desde o conhecimento teórico adquirido nos cursos de graduação até experiências pessoais vivenciadas pelos professores. E, neste intuito, surge a figura do Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) nas instituições de ensino superior participantes do Programa Idiomas sem Fronteiras, que visa proporcionar tal formação e o desenvolvimento das competências necessárias para prepará-los para sua atuação em sala de aula, ou seja, para o ensinar. Assim, a formação pedagógica ofertada no contexto dos NuLi-IsF deve desenvolver, no mínimo, as cinco competências propostas por Almeida Filho (1993, 1999), que são a linguístico-comunicativa, a teórica, a implícita, a aplicada e a profissional. A partir desse ponto de vista e tendo como referencial teórico o estudioso Almeida Filho, buscamos nesta pesquisa investigar em que medida a formação pedagógica, ofertada no âmbito dos NuLi-IsF aos professores pré-serviço de Letras – Língua Inglesa (LI), contribui para

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

o desenvolvimento do supracitado conjunto de competências, de modo a proporcionar uma prática pedagógica eficaz e contribuir para imprimir qualidade ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar em que medida a formação pedagógica no contexto do Programa IsF contribui para o desenvolvimento das competências voltadas para a prática docente de professores de Letras – LI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: O fato de alguns professores bolsistas não aceitarem participar da pesquisa se configura como risco, o que pode comprometer algum resultado ou informação que contribuiriam para alterar o resultado final da pesquisa e suas conclusões. Também há o risco de algum participante da pesquisa omitir ou mentir sobre fato relacionado a sua formação pedagógica no âmbito do NuLi-IsF em sua universidade, maquiando os dados. Adicionalmente, corre-se o risco de haver a identificação de algum participante, mas nos comprometemos com o sigilo absoluto de sua identidade na pesquisa.

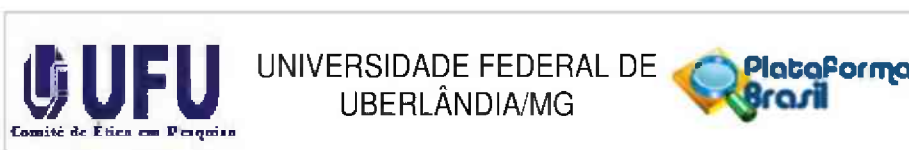
Benefícios: Como benefício, podemos elencar a contribuição que essa pesquisa trará para a comunidade acadêmica no sentido de proporcionar uma reflexão sobre como a formação pedagógica ofertada nos NuLiIsF, no tocante ao desenvolvimento das competências necessárias à prática docente de professores pré-serviço de Letras – LI, pode influenciar a sua prática pedagógica em contexto de sala de aula. E, ainda, a pesquisa pode beneficiar o delineamento de estratégias a serem adotadas tanto pelas universidades federais quanto pelo MEC, na figura do Núcleo Gestor do Programa IsF, para aprimorar a formação ofertada nos NuLi-IsF e as políticas públicas formuladas no contexto do Programa IsF, pois pretendemos averiguar quais são os fatores específicos que devem ser mantidos e aqueles que porventura contribuam para a fragilidade da formação pedagógica dos professores citados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia:

A metodologia adotada fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, com mapeamento do conjunto de competências consideradas necessárias para a prática docente, realização de entrevista e aplicação de questionário para se

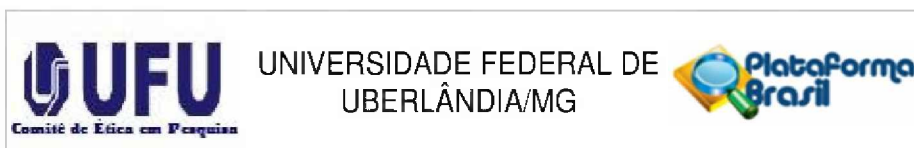
Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

avaliar a respeito do desenvolvimento de tais competências quando da formação pedagógica de professores nos NuLi-IsF de universidades federais participantes do Programa IsF. Realizaremos entrevista semiestruturada de cunho exploratório via webconferência com cinco professores selecionados aleatoriamente, sendo cada um proveniente do NuLi-IsF de universidade federal que apresentar, no primeiro semestre de 2018, o maior número de professores bolsistas, em cada uma das Regiões do país. A escolha de apenas um professor de tais NuLi-IsF para a entrevista se deve a restrições de tempo e orçamento. Previamente à fase de entrevista, faremos estudo piloto que incluirá a elaboração do roteiro da entrevista e solicitaremos a dois profissionais mais experientes que o apreciem e deem feedback, para que possamos aprimorá-lo antes de entrevistar os professores dos NuLi-IsF selecionados para a pesquisa. Após as entrevistas faremos a sua transcrição e, com base na pesquisa bibliográfica e documental e nas respostas que obtivermos, elaboraremos questionário utilizando a ferramenta Formulários Google cujo link será enviado aos professores bolsistas dos NuLi-IsF de todas as universidades federais participantes do Programa IsF. Por atuarmos no âmbito do Núcleo Gestor do Programa IsF, temos acesso mais facilitado aos dados do Programa e contato com seus participantes e, assim, pretendemos que o questionário seja respondido por todos os professores, de maneira a proporcionar uma visão geral da formação de professores pré-serviço em Letras – LI que é proporcionada no contexto do Programa IsF. A pesquisa envolverá coleta e tratamento de dados e informações, elaboração do texto que comporá a dissertação, revisão e entrega do trabalho no decorrer do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo composta das quatro etapas a seguir, a serem realizadas ao longo de dois anos: a) Primeira etapa: composta pela Introdução, que trará a definição da pesquisa, a importância do tema e sua relevância, de acordo com a linha de pesquisa adotada. b) Segunda etapa: composta pela pesquisa bibliográfica e documental a respeito das competências voltadas para a prática docente, constantes do modelo proposto por Almeida Filho (1993,1999), considerando as necessidades atuais de formação de professores na área de ensino-aprendizagem de Letras – LI no Brasil. c) Terceira etapa: composta pela realização de estudo piloto e entrevistas, transcrição das entrevistas, elaboração e aplicação de questionário, a partir do levantamento das competências delineadas na etapa anterior, e consolidação das respostas ao questionário. d) Quarta etapa: composta pela Conclusão, com o encerramento e considerações finais a respeito da pesquisa realizada e redação final da dissertação. Assim, com essa pesquisa, buscamos investigar em que

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

medida a formação pedagógica no âmbito dos NuLi-IsF atende ao desenvolvimento das referidas cinco competências voltadas para a prática docente de professores de Letras – LI, bem como as deficiências porventura existentes no processo formativo, de modo a contribuir para se delinear medidas corretivas e destacar as melhores práticas no processo de ensino-aprendizagem.

Critério de Inclusão:

[...] Os critérios de inclusão serão: participantes que sejam professores bolsistas pré-serviço do curso de Letras – LI que estejam atuando nos NuLi-IsF até o primeiro semestre de 2018. [...]

Critério de Exclusão:

Os critérios de exclusão serão: participantes que sejam professores bolsistas dos cursos de Letras de outros idiomas, que não o inglês, os provenientes de instituições de ensino superior de outras esferas além da federal (universidades estaduais, municipais, institutos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, etc.) e daquelas que não forem credenciadas ao Programa IsF. Não aplicaremos o questionário e nem realizaremos a entrevista com os professores pré-serviço do curso de Letras – LI que não aceitarem participar da pesquisa e nem assinarem o TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

ANÁLISE FINAL DO PROTOCOLO:

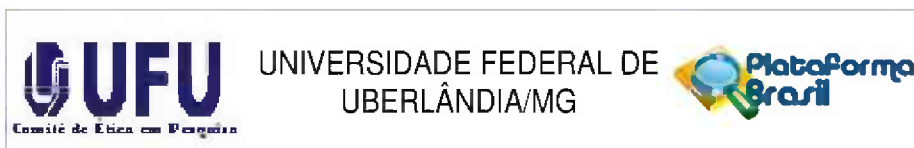
Análise das respostas às Pendências:

1) Parecer anterior:

TCLEs. Os riscos da pesquisa devem ser descritos nos TCLEs do ponto de vista do participante, ou seja, deve ser descrito nos TCLEs e no protocolo os riscos da pesquisa aos participantes e não ao projeto. É necessário corrigir a descrição dos riscos do projeto em todo o protocolo.

PENDÊNCIA NÃO RESOLVIDA. Os TCLEs continuam mantendo o parágrafo referente aos riscos para a pesquisa. Como houve acréscimo de texto, duas páginas fazem parte dos TCLEs. No entanto, a primeira página não inclui espaço destinado à assinatura dos participantes.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

ANÁLISE ATUAL APÓS ÚLTIMO PARECER:

PENDÊNCIA RESOLVIDA. Os pesquisadores realizaram a seguinte adequação no protocolo: "Ambos os TCLEs – referente ao Questionário e à Entrevista – foram adequados conforme orientado, excluindo-se os parágrafos que mencionavam os riscos para a pesquisa e, dessa forma, sendo mantidos os referidos Termos com somente uma página e espaço para assinatura dos participantes nesta".

2) Parecer anterior:

O número da amostra de professores que irão responder ao questionário apresenta variação ao longo do protocolo. É necessário apresentar no plano amostral o tamanho da amostra dos respondentes do questionário. É necessário também justificar a amostra de professores bolsistas que responderão o questionário.

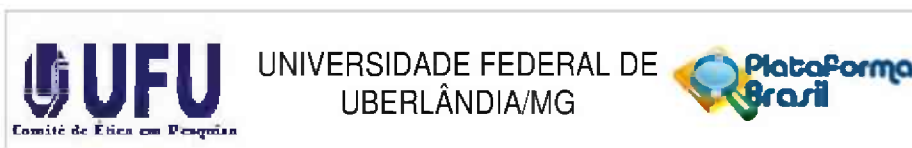
PENDÊNCIA NÃO RESOLVIDA. Os pesquisadores informaram que "O número da amostra foi readequado e corrigido ao longo do projeto, nas páginas 2, 9 e 12." Os pesquisadores também informam que o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa é de 326 participantes distribuídos em 321 respondentes do questionário e 5 entrevistados. No entanto, no documento de informações básicas (tópicos de desenho da pesquisa e critérios de inclusão) são mantidos os números de 222 (amostra anterior) e 326 (amostra proposta). É necessário que o projeto completo e as informações básicas apresentem os mesmos conteúdos.

ANÁLISE ATUAL APÓS ÚLTIMO PARECER:

PENDÊNCIA RESOLVIDA. Os pesquisadores realizaram as seguintes adequações no protocolo: "Verificamos que, ao copiar e colar o texto readequado diretamente da versão do projeto em Word com o controle de alterações ativo, para o documento de informações básicas na Plataforma Brasil, foram mantidas as duas informações – a nova/correta e a que foi substituída/corrigida. Deste modo, procedemos à correção de todos os campos nos quais constatamos ter isso ocorrido, sendo que o número da amostra foi readequado e corrigido conforme orientado, nos tópicos do documento de informações básicas, e as informações se encontram idênticas às do projeto propriamente dito".

=====

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março de 2019.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

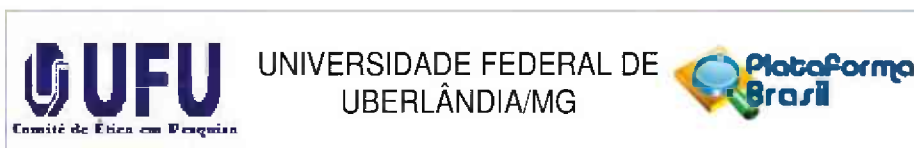
O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

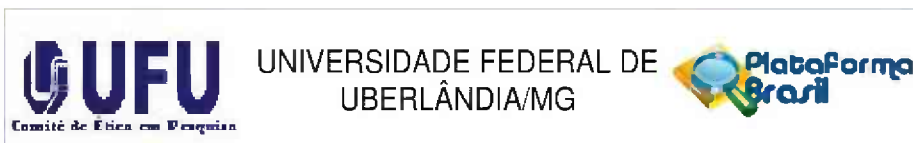
posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1105434.pdf	23/10/2018 16:27:13		Aceito
Outros	CartaResposta_II_ProtocoloCAE_97069118400005152.docx	23/10/2018 16:26:30	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2018_Entrevista_III.doc	23/10/2018 16:21:05	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2018_Questionario_III.doc	23/10/2018 16:20:55	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Outros	CartaResposta_PresidenciaProgramalsFassinada.pdf	01/10/2018 16:33:43	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Outros	Carta_para_Presidente_ProgramalsF.pdf	01/10/2018 16:32:20	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Outros	CartaResposta_ProtocoloCAE_97069118400005152.docx	26/09/2018 10:06:04	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Projeto_Pesquisa_TatianaBrick_III_AlteracoesIndicadas.docx	26/09/2018 10:03:53	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Projeto_Pesquisa_TatianaBrick_III.docx	26/09/2018 10:03:44	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	21/09/2018 15:03:50	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_Dados_Questionario_II.pdf	27/08/2018 17:23:59	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_ProjetoCEP_OK_WALDENOR.pdf	27/08/2018 17:15:51	Waldenor Barros Moraes Filho	Aceito
Declaração de concordância	notificacao_CEP_001_ano_18_PB_SEM_CAAE.pdf	17/05/2018 18:03:08	Sandra Terezinha de Farias Furtado	Aceito

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.014.128

Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_alteracao_pesquisador_principal.pdf	26/04/2018 19:28:10	TATIANA VASCONCELOS BRICK	Aceito
Outros	CV_Lattes_Waldenor_Barros_Moraes_Filho.pdf	26/04/2018 18:57:29	TATIANA VASCONCELOS BRICK	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executiva_OK.pdf	20/04/2018 10:21:03	TATIANA VASCONCELOS BRICK	Aceito
Outros	Link_CVLattes_TatianaBrick.docx	19/04/2018 19:14:40	TATIANA VASCONCELOS BRICK	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 11 de Novembro de 2018

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br