

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

MIRELLE MUSSI GIRI

**OS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UTFPR E NO PROGRAMA
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: A QUESTÃO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2016

MIRELLE MUSSI GIRI

**OS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA NO CURSO DE LETRAS DA UTFPR E NO PROGRAMA
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: A QUESTÃO DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação - DALIC - e Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas - DALEM - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Beatriz Monte Jorge Martins.

CURITIBA

2016



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras
Modernas
Curso de Graduação em Letras Português/Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

Os Processos Formativos do Professor de Língua Inglesa no Curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras: a questão da internacionalização do ensino superior

por

Mirelle Mussi Giri

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em **1º do dezembro do ano de 2016** como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no curso de Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

CLAUDIA BEATRIZ MONTE JORGE MARTINS
Professora orientadora

CARLA BARSOTTI
Membro titular

MIRIAM SESTER RETORTA
Membro titular

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Professora Claudia Beatriz por ter me orientado incansável e pacientemente ao longo do intenso processo de produção deste trabalho. Agradeço, também, por ter me guiado durante os dois anos em que tive a maravilhosa oportunidade de participar, como professora de língua inglesa, do Programa IsF da UTFPR. Levarei seus ensinamentos e seu exemplo para a vida toda. Não tenho palavras para agradecer.

Estendo esse agradecimento à Professora Carla Barsotti, que, mesmo à distância, se fez presente nos momentos mais cruciais de minha participação no Programa IsF. Sentirei falta de toda a equipe NuLi/UTFPR e sempre lembrarei com carinho e saudade dessa experiência tão enriquecedora.

Agradeço, ainda, à Professora Miriam Sester Retorta por aceitar participar de minha banca e pelos comentários ao meu pré-projeto, que foram muito úteis em vários momentos da produção do meu trabalho.

Agradeço, também, ao meu marido, sem ele em minha vida, jamais teria sonhado em graduar-me novamente. *Bahut, bahut shukriya!*

RESUMO

GIRI, Mirelle Mussi. **Os processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Letras da UTFPR e no Programa Idiomas sem Fronteiras**: a questão da internacionalização do ensino superior. 2016. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

A presente pesquisa objetivou analisar a questão dos processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Curitiba, e no Programa Federal Idiomas sem Fronteiras (IsF) com relação à internacionalização do ensino superior, entendida como uma estratégia de adaptação aos novos desafios e demandas impostos pela globalização. Esta pesquisa, de natureza descritiva, adotou dois procedimentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, e levantamento quantitativo por meio de um questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário foi aplicado aos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III no segundo semestre do ano de 2016. Seu objetivo foi verificar como a formação docente do curso se relaciona com a questão da internacionalização do ensino superior na prática. Os resultados mostraram que os processos formativos oportunizados nas disciplinas não se articulam com a internacionalização do ensino superior e que o Programa IsF pode complementar a formação dos professores bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR.

Palavras-chave: Programa Idiomas sem Fronteiras. Internacionalização. Formação do Professor. Letras. Língua Inglesa.

ABSTRACT

GIRI, Mirelle Mussi. **The pre-service English teacher education in the undergraduate Modern Languages course of Universidade Tecnológica Federal do Paraná and in the English without Borders Program:** the internationalization of higher education issue. 2016. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

The present research aimed to analyze the issue of the pre-service English teacher education in the undergraduate Modern Languages course of Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, and in the Languages without Borders Program (LwB) regarding the internationalization of higher education, understood as a strategy to adapt to the new challenges and demands imposed by the globalization. It was adopted two procedures for the data collection in this research of descriptive nature: bibliographic and documentary research, and quantitative survey that makes use of a questionnaire as an instrument for data collection. The questionnaire was applied to the students of the undergraduate Modern Languages course of UTFPR regularly enrolled in the subjects of Curricular Practical Training in English Language I, II and III in the second semester of 2016. Its objective was to verify how the teacher education in the course relates to the internationalization of higher education in practice. The results showed that the teacher education developed in the subjects are not articulated with the internationalization of higher education and that LwB could complement the training of its scholar teachers who are undergraduate students of the English - Portuguese Languages course of UTFPR.

Keywords: Languages without Borders Program. Internationalization. Teacher Education. Modern Languages. English.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Introdução ao questionário	71
Figura 2 - Termo de consentimento do questionário	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Público das regências - discentes do Estágio I.....	82
Gráfico 2 - Público das regências - discentes do Estágio II.....	83
Gráfico 3 - Público das regências - discentes do Estágio III.....	84
Gráfico 4 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio I.....	92
Gráfico 5 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio II.....	93
Gráfico 6 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio III.....	94
Gráfico 7 - Instrução ESP/EAP - discentes do Estágio I.....	96
Gráfico 8 - Instrução ESP/EAP - discentes do Estágio II.....	97
Gráfico 9 - Instrução ESP/EAP - discentes do Estágio III.....	97

LISTA DE SIGLAS

CBAI	Comissão Brasileira - Americana de Ensino Industrial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CsF	Ciência sem Fronteiras
EAP	English for Academic Purpose
ESP	English for Specific Purpose
ETA	English Teaching Assistant
ETS	Educational Testing Service
ITP	Institutional Testing Program
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ACRÔNIMOS

BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF - Inglês	Idiomas sem Fronteiras - Inglês
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online
PEC-G	Programa de Estudantes - Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes - Convênio de Pós-Graduação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	15
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA IsF	15
2.1.1 Globalização.....	15
2.1.2 Internacionalização	18
2.1.3 Programa CsF	24
2.1.4 Política linguística.....	26
2.1.5 O Programa IsF.....	32
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	41
2.2.1 A formação do professor de língua estrangeira no Brasil.....	43
2.2.2 A formação do professor de língua estrangeira no Paraná	50
2.2.3 A formação do professor de língua inglesa na UTFPR	52
2.2.4 A formação do professor de língua inglesa no Programa IsF.....	59
3 METODOLOGIA	69
3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	69
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	70
3.3 O QUESTIONÁRIO	70
3.3.1 O questionário aplicado aos discentes de Letras	72
3.4 A COLETA DE DADOS.....	77
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
4.1 AS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	79
4.2 O PÚBLICO DAS REGÊNCIAS	81
4.3 A METODOLOGIA ADOTADA PARA O PLANEJAMENTO DAS REGÊNCIAS	86
4.4 AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS TRABALHADAS NAS REGÊNCIAS	88
4.5 A TEMÁTICA BÁSICA DAS REGÊNCIAS	90
4.6 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	92
4.7 INSTRUÇÃO E/OU TREINAMENTO PARA ESP/EAP	96
4.8 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ESTÁGIOS	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A	121

1 INTRODUÇÃO

As sociedades globalizadas vivenciam, na atualidade, um crescente processo de diluição das fronteiras, que acaba por aproximá-las e conectá-las em níveis sem precedentes. As novas dinâmicas de integração global impulsionam trocas, intercâmbios e fluxos de toda sorte, cujos impactos são percebidos não só na economia e na política, mas também no modo de vida e na cultura das pessoas (ARCHANJO, 2015; BATISTA, 2009; LIMA FILHO, 2004; WHITE, 1998; MAGNOLI, 1997).

Registram-se, assim, profundas mudanças em todos os aspectos da vida contemporânea. Como consequência, indivíduos e sociedades se tornam mais críticos, seletivos e exigentes diante de um contexto caracterizado pela imensa disponibilidade e variedade de informações, tecnologias, conhecimento, produtos e serviços (ARCHANJO, 2015; LOPES, 2003; WHITE, 1998).

A globalização demanda, portanto, que indivíduos e sociedades desenvolvam estratégias e soluções de modo a atender às novas exigências que se impõem, assegurando sua relevância e distinção em um contexto global cada vez mais integrado (WHITE, 1998).

As instituições de ensino superior (IES), por contribuírem para o avanço dos conhecimentos e para o desenvolvimento dos países e da economia, tornam-se indispensáveis para o processo de adaptação dos países às mudanças provocadas pela globalização. É, pois, em virtude da posição de centralidade que ocupam que elas se voltam para a busca de soluções inovadoras de modo a se integrarem plenamente à rede de conhecimento global e a impactarem as sociedades positivamente (TEODORO, 2011; SOUZA, 2008; KNIGHT, 2005; DIAS SOBRINHO, 2005; WHITE, 1998).

Dentre as estratégias adotadas pelas IES para se adequarem aos novos desafios e demandas impostos pela globalização, destaca-se o processo de internacionalização, esforço sistemático materializado por meio de políticas, programas, ações, dentre outras iniciativas, empreendidas por governos, sistemas acadêmicos e instituições, de modo a estimular a troca colaborativa entre os países (ALTBACH, 2010; LAUS, 2012; KNIGHT, 2008; MARRARA, 2007; VAN DER WENDE, 1997).

A primeira grande tentativa brasileira de internacionalização do ensino superior foi materializada pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), política pública de abrangência nacional voltada para a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia brasileiras por meio de programas de intercâmbio e mobilidade internacional (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016; OLIVEIRA, 2015; SPEARS, 2014; BRASIL, 2011).

Resultado de um esforço colaborativo do governo brasileiro com as IES, o Programa objetivou viabilizar a construção de um país mais academicamente capaz, cientificamente qualificado e competitivo. Consolidou, também, a ideia da internacionalização do ensino superior como uma resposta aos desafios impostos pela globalização. Por último, em virtude da fragilidade linguística observada em seu âmbito, desdobramentos do Programa CsF foram percebidos, também, no campo da política linguística (GIMENEZ; PASSONI, 2016; STALLAVIERI, 2015).

O poder de se comunicar em outras línguas possibilita aos indivíduos acesso a discursos que circulam globalmente, oportunizando mais chances de crescimento pessoal, social e econômico (OTTO, 2016; ARCHANJO, 2015; LACOSTE, 2005; BRETON, 2005; LOPES, 2003).

O ensino de línguas estrangeiras cresce, portanto, em importância, passando a ocupar uma posição estratégica por desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida (ARCHANJO, 2015).

Dentre as línguas que contribuem para a ampliação do acesso à informação e da participação na era do conhecimento globalizado, permitindo que sujeitos e sociedades possam se ajustar às novas demandas globais, destaca-se a língua inglesa. É, pois, o idioma do progresso, das ciências, das pesquisas, das inovações e das relações interpessoais que se consagrou como a língua da globalização (ARCHANJO, 2015; BRETON, 2005; LACOSTE, 2005).

Ciente das mudanças suscitadas pela globalização e das novas exigências que se impõem, o Brasil também reconhece as línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, como primordiais para viabilizar a integração do país ao mundo globalizado, valorizando, para tanto, o seu ensino (GIMENEZ, 2013).

Foi, pois, em decorrência dos desdobramentos observados no âmbito do Programa CsF que se lançou o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) (GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Também uma política pública de abrangência nacional voltada para a internacionalização do ensino superior no país, o Programa IsF objetiva propiciar a capacitação em inglês de seu público alvo, conferindo-lhe a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação (LANGUAGES..., 2016; BRASIL, 2016).

De maneira geral, o Programa IsF passou a representar não somente um grande avanço no desenvolvimento da língua inglesa, mas também um reconhecimento, por parte do governo, da importância do idioma, embora ele não esteja sendo "contemplado de forma satisfatória na educação básica, razão pela qual essa lacuna tem de ser 'compensada' no ensino superior" (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 120).

No ano de 2014, o Programa IsF foi reformulado de modo a incorporar outras línguas e passou a se chamar Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014). Apesar da mudança de nomenclatura, a sigla IsF foi preservada e a sigla IsF-Inglês foi adotada para se referir ao Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês.

O Programa IsF, assim como o Programa CsF, também reverberou para outros campos, em especial o da formação de professores (BRASIL, 2016; LANGUAGES..., 2016), dimensão que foi introduzida como discurso oficial do IsF com a reformulação do Programa, passando a alicerçá-lo (SARMENTO; KIRSCH, 2015).

O Programa estabeleceu, então, como um de seus objetivos, o fortalecimento das licenciaturas e da formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa, bem como dos professores de idiomas da educação básica, público que também passou a ser contemplado pelo IsF (BRASIL, 2014; GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Percebe-se, assim, que o Programa IsF tornou-se um ambiente propício para o desenvolvimento do professor de língua inglesa. Isso ocorre em virtude de o IsF priorizar a participação de licenciandos em Letras como professores bolsistas, dando a eles a oportunidade de refletir sobre aspectos teóricos e práticos da docência sob a perspectiva da internacionalização (SARMENTO; KIRSCH, 2015; RAMOS et al.; 2016; BRASIL, 2016).

Diante dessa conjuntura e frente às novas exigências que se impõem, os processos iniciais de formação dos professores de línguas também precisam passar

por adequações. O professor deve, portanto, desenvolver novas competências, dominar novos saberes e revestir-se de novas responsabilidades sociais para poder atuar em contextos dinâmicos e desafiadores impostos pelas sociedades modernas (ENGELMANN, 2012; MENDES, 2011; VOLPI, 2008; LOPES, 2003).

A formação inicial do professor de língua estrangeira é uma tarefa que compete principalmente às universidades, que devem proporcionar ao futuro profissional as ferramentas necessárias para que ele consiga articular os conhecimentos teóricos com a prática. Devem, também, prepará-lo para a realidade profissional globalizada, contribuindo para reforçar a relevância e o papel da nação diante de um mundo integrado (OTTO, 2016; BATISTA, 2009; VOLPI, 2008)

O processo formativo do professor de línguas estrangeiras é entendido, portanto, como um processo complexo que vai além do domínio do conteúdo e da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem acontecer. Envolve, também, o domínio de diferentes campos do conhecimento - influenciados constantemente por fatores externos, a exemplo do fenômeno da globalização - que complementam a sua formação (VOLPI, 2008; LEFFA, 2008).

A partir desse contexto, e também em virtude da escassez de trabalhos que proporcionem uma visão mais estratégica dos processos formativos do professor de língua inglesa sob a perspectiva da internacionalização do ensino superior, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a questão dos processos formativos do professor de língua inglesa oportunizados no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Curitiba, e no âmbito do Programa IsF com relação à internacionalização do ensino superior, entendida como uma estratégia de adaptação aos novos desafios e demandas impostos pela globalização.

A partir desse objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o Programa IsF;
- Descrever, a partir de documentos oficiais, a formação do professor de línguas estrangeiras no Brasil e no Paraná;
- Descrever, a partir de documentos oficiais, a formação do professor de língua inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR e no Programa IsF;
- Verificar como os processos formativos do professor de língua inglesa oportunizados nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua

Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, se relacionam, na prática, com a internacionalização do ensino superior sob a ótica dos licenciandos envolvidos;

- Verificar se o processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, possibilita reforçar ou complementar os processos formativos desenvolvidos nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, no que diz respeito à internacionalização do ensino superior.

Com o intuito de se atingir os objetivos aqui traçados, a presente pesquisa, de natureza descritiva, adota dois procedimentos para a coleta de dados.

Para verificar se o processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, possibilita reforçar ou complementar os processos formativos desenvolvidos nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, no que diz respeito à internacionalização do ensino superior, o procedimento técnico é a pesquisa bibliográfica e documental. Esse material também foi usado para a elaboração do questionário.

Para verificar, sob o ponto de vista dos discentes dos Estágios Curriculares em Língua Inglesa I, II e III de Letras da UTFPR, como os processos formativos oportunizados nas disciplinas se relacionam com a questão da internacionalização do ensino superior, o procedimento técnico é o levantamento quantitativo por meio de um questionário como instrumento de coleta de dados.

O questionário, composto por perguntas objetivas e fechadas, foi aplicado aos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III no segundo semestre do ano de 2016.

A escolha dessa licenciatura da UTFPR em particular se justifica pelo fato de a pesquisadora ser acadêmica do curso e professora bolsista do Programa IsF na instituição. Já no que diz respeito aos discentes dos Estágios, a escolha foi motivada pelo fato de as referidas disciplinas possibilitarem a eles a prática contextualizada das reflexões teóricas construídas ao longo do curso. Isso permitiu verificar,

portanto, como a formação docente privilegiada no curso se relaciona com a questão da internacionalização do ensino superior, na prática, sob a ótica dos pesquisados.

A pesquisa incluiu a leitura e a análise de uma ampla gama de materiais, dentre eles livros, artigos científicos, teses e dissertações, bem como documentos oficiais diversos, leis, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, planos de ensino das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III, dentre outros. O objetivo foi assimilar, de forma crítica, as peculiaridades e os entendimentos de diversos pesquisadores acerca dos conceitos envolvidos no estudo (GIL, 2010; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A presente pesquisa está organizada em cinco capítulos. No capítulo 2 são apresentados o contexto, os pressupostos teóricos e os documentos essenciais que norteiam o estudo. Dentre os aspectos delineados, destacam-se a contextualização do Programa IsF e a formação inicial do professor de línguas estrangeiras modernas, sobretudo o de língua inglesa. No capítulo 3 encontra-se a metodologia, onde é explicitada, primeiramente, a abordagem metodológica empregada para o desenvolvimento do presente estudo. Em seguida, são apresentados os sujeitos da pesquisa e, por fim, são descritos o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados escolhido, o pré-teste, bem como o processo de coleta de dados em si. O capítulo 4 faz a análise e a discussão dos resultados obtidos. No último capítulo são feitas as considerações finais por meio da retomada dos objetivos do trabalho, evidenciando os resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica e documental e da aplicação do questionário.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, serão apresentados o contexto, os pressupostos teóricos e os documentos essenciais que norteiam o presente estudo. Dentre os aspectos que aqui serão delineados, destacam-se a contextualização do Programa IsF e a formação inicial do professor de línguas estrangeiras modernas, sobretudo o de língua inglesa.

Para tanto, faz-se necessário apreciar, em um primeiro momento, a conjuntura anterior ao surgimento e implantação do IsF, o que envolve conceituar globalização e internacionalização, de modo que seja possível entender seus reflexos e implicações nos programas CsF e IsF. Por fim, serão descritos os processos formativos iniciais do professor de língua inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR e no Programa IsF.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA IsF

As relações sociais da contemporaneidade são fortemente marcadas por um contexto sócio-econômico de conectividade e competitividade crescentes em virtude de um fenômeno conhecido por globalização (WHITE, 1998), cujos impactos são percebidos nas mais diversas esferas, dentre elas o sistema acadêmico. Compreender a atual conjuntura do IsF envolve, portanto, conceituar o fenômeno e assimilar suas implicações, de modo a delinear as raízes e as influências que reverberam no Programa.

2.1.1 Globalização

De acordo com Lima Filho (2004, p.9), o fenômeno da globalização "passou a assumir no último quarto de século e no limiar do século presente uma importância central nas relações sociais em escala mundial". O autor pondera, entretanto, que,

apesar de haver "uma grande concordância quanto à importância do fenômeno, a partir daí reinam a multiplicidade e o dissenso em torno das concepções quanto à origem, natureza, conceito e amplitude do processo" (LIMA FILHO, 2004, p.9).

Baumann (1996) também concorda que a conceituação da globalização envolve uma ampla gama de interpretações e afirma que isso ocorre pelo fato do fenômeno impactar nas mais diversas esferas, tais como a política e a econômica. Isso resulta em uma multiplicidade de perspectivas que tornam mais trabalhosa a tarefa de conceituá-lo. Salienta-se, porém, que ainda que se possa construir conceitos relativamente distintos de globalização, a depender do prisma adotado, é possível estabelecer suas bases fundamentais.

Segundo Magnoli (1997), trata-se de um fenômeno cuja origem é tão antiga quanto os Estados, remontando "às Grandes Navegações europeias dos séculos XV e XVI, que conferiram unidade à aventura histórica dos povos" (MAGNOLI, 1997, p. 7). Entretanto, foi somente a partir do último quarto do século XX que o termo globalização passou a ser utilizado para descrever "o processo de rápida expansão da interdependência econômica, política e cultural" (LIMA FILHO, 2004, p. 21).

Magnoli (1997) explica que essa expansão foi impulsionada por alguns acontecimentos históricos, tais como o fim da Guerra Fria, a dissolução da União Soviética e a integração da China ao mercado internacional, que diluíram as fronteiras invisíveis que separavam as economias. Esses acontecimentos representaram "a senha para a introdução de um novo conceito na discussão geográfica, geopolítica e histórica: *globalização*" (MAGNOLI, 1997, p. 5).

Desenvolvida sobretudo entre nações ocidentais, a globalização foi fruto de intensas transformações científicas e tecnológicas que impulsionaram a produtividade e os intercâmbios econômicos e culturais mundiais em níveis sem precedentes (LIMA FILHO, 2004).

Em linhas gerais, pode-se definir globalização como "o processo pelo qual o espaço mundial adquire unidade" (MAGNOLI, 1997, p. 7), que se estabelece por meio de intensos fluxos globais de bens, capitais, trabalho, tecnologia, conhecimento, pessoas, ideias e valores (KNIGHT; DE WIT, 1997¹ apud BATISTA, 2009). Tais fluxos resultam do avanço dos meios de comunicação, da mobilidade

¹ KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997

dos meios de produção e da redução das barreiras nacionais em todas as áreas e em todos os aspectos da tecnologia, da política e da economia (BATISTA, 2009).

Diante de um contexto de mudanças sócio-econômicas substanciais, decorrentes da crescente diluição das fronteiras globais, registra-se não somente uma profunda modificação no cenário produtivo mundial, mas também no nível de exigência das sociedades (WHITE, 1998).

É, pois, em virtude da ampla gama de opções, consequência da imensa disponibilidade e variedade de informações, produtos, serviços e tecnologias, que os indivíduos se tornam mais críticos e seletivos. À medida que as sociedades e os mercados amadurecem e se globalizam, os indivíduos se tornam, portanto, mais sofisticados quanto às exigências e escolhas que fazem (WHITE, 1998).

Os impactos dessa dinâmica são percebidos em várias frentes, uma vez que não só as organizações, mas as sociedades como um todo, acabam impelidas a buscar novas soluções a fim de garantir a excelência, a competitividade e a relevância em um contexto global cada vez mais integrado. Devem, para tanto, desenvolver estratégias para se sobressair em relação aos demais de modo a atender às novas exigências dos indivíduos e das sociedades (WHITE, 1998).

Dentre os impactos mais significativos da crescente integração dos países por meio da globalização, destaca-se aquele verificado no âmbito das IES, espaços centrais e significativos das sociedades atuais por produzirem conhecimento, formarem profissionais, e por serem espaços de debates políticos e de integração social (TEODORO, 2011).

Pela posição central que ocupam, as IES são afetadas significativamente pela globalização (SOUZA, 2008). Veem-se, assim, compelidas a não somente formar profissionais, mas também a produzir e disseminar conhecimento e soluções inovadoras que impactem as sociedades positivamente. O intuito é, pois, conquistar e/ou manter a vanguarda acadêmica, competir em níveis de igualdade com instituições estrangeiras e integrar-se plenamente à crescente rede de conhecimento global (WHITE, 1998; KNIGHT, 2005).

Uma das estratégias adotadas pelas IES para se adequarem aos novos desafios e demandas impostos pelo fenômeno da globalização é o processo de internacionalização, conceito que será delineado a seguir.

2.1.2 Internacionalização

Dias Sobrinho (2005, p. 78) afirma que "as instituições de educação superior têm tido historicamente um papel destacado no desenvolvimento dos países, no avanço dos conhecimentos e no fortalecimento da economia". Essa perspectiva, associada a uma nova conjuntura marcada por avanços expressivos em várias frentes e pela conectividade global, imprime um novo tom ao relacionamento entre o ensino superior, o mercado, a comunidade em geral e o Estado (SOUZA, 2008).

Considerada como um dos principais elementos agregadores de valor na economia mundial, a produção do conhecimento, que é crescente e progressivamente dependente dos sistemas de ensino superior, faz com que as IES assumam uma nova posição nas sociedades. Elas se tornam, assim, indispensáveis no processo de adaptação dos países às mudanças provocadas pela globalização (SOUZA, 2008).

É, pois, a partir de seus novos e indispensáveis papéis que as IES assumem a responsabilidade de, por um lado, "preparar seus estudantes para uma realidade globalizada e, por outro, (...) entregar programas competitivos que se ajustem ao que o mercado procura" (BATISTA, 2009, p.34), contribuindo para reforçar a posição e o papel de uma nação no mundo (OTTO, 2016).

Tais responsabilidades, aliadas à busca por um espaço de relevância diante desse novo contexto, demandam que as IES adotem a internacionalização como estratégia de adequação à nova realidade, de modo que possam "competir em níveis de igualdade com as melhores IES nacionais e estrangeiras" (STALLAVIERI, 2004, p.15). A internacionalização é, assim, segundo Knight (2008), uma das grandes forças que impactam e esculpem o ensino superior em sua evolução para enfrentar os desafios do século XXI.

Historicamente, a internacionalização não é um fenômeno recente. O caráter internacional das universidades, de acordo com Stallivieri (2004), remonta à Idade Média, momento em que foram criadas as primeiras universidades europeias.

As *universitas*, como eram chamadas, reuniam professores e alunos de diversas origens com o objetivo de aprender e compartilhar o conhecimento. A presença de estrangeiros nesses ambientes agregava prestígio às universidades "não só pelo cunho acadêmico da questão, mas também por significar que a

instituição é um lugar tolerante, onde prevalecem a paz e a harmonia" (FRANKLIN, 2014, p. 13).

Os processos de internacionalização se intensificaram, entretanto, somente após o fim da II Guerra Mundial, momento em que os Estados Unidos viraram um pólo de atração de estudantes internacionais pela qualidade e acessibilidade de seu ensino superior naquele momento (BATISTA, 2009). Porém, foi apenas recentemente, a partir da década de 1980, que a internacionalização do ensino superior passou a ser objetivamente discutida, ganhando maior expressividade no meio acadêmico enquanto estratégia de adaptação à globalização (MIURA, 2006).

Conforme observa Marrara (2007), a internacionalização denota, literalmente, o processo de se tornar internacional. Entretanto, para muito além dessa constatação patente, ela também é entendida como uma importante ferramenta de adequação aos novos contornos das relações econômico-sociais globais (MIURA, 2006).

A internacionalização do ensino superior é concebida por Van der Wende (1997) como um esforço sistemático encaminhado de modo a fazer com que a educação superior responda aos requerimentos e desafios relacionados com a globalização das sociedades, da economia e dos mercados.

Altbach (2010) entende que a internacionalização consiste de políticas, programas e ações empreendidas sob a responsabilidade de governos, sistemas acadêmicos e instituições, bem como departamentos individuais, que apoiam iniciativas que estimulem a troca colaborativa entre os países como forma de adaptação à globalização.

Laus (2012), por sua vez, afirma que a internacionalização compreende um processo de diálogo com outras universidades ou organizações internacionais por meio de acordos de cooperação, trabalhos conjuntos, intercâmbios, dentre outras iniciativas, voltado para a "concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão" (LAUS, 2012, p. 28).

Percebe-se, portanto, que semelhantemente à dinâmica observada na conceituação do termo globalização, cuja definição se remodela em virtude da perspectiva de análise adotada, a internacionalização também é concebida sob diferentes nuances que se complementam.

Segundo Batista (2009), dentre os benefícios percebidos em processos de internacionalização, que impulsionam as IES a adotá-los, destacam-se:

desenvolvimento de um modelo acadêmico comum compatível mundialmente; aumento considerável no mercado global acadêmico para estudantes e professores; uso do inglês para fins de ensino e divulgação de pesquisas; valorização do ensino à distância; uso da internet para ensino e pesquisa; celebração de parcerias com instituições estrangeiras, dentre outros.

Em contraposição, há, igualmente, fatores que inibem o processo, dentre eles a falta de recursos financeiros e a postura conservadora de parte da comunidade acadêmica nacional, resistente à interação com a comunidade estrangeira (BATISTA, 2009).

Classicamente, o processo de internacionalização pode ser implementado a partir de quatro abordagens (KNIGHT; DE WIT, 1997² apud BATISTA, 2009), quais sejam:

- abordagem por meio de atividades (*activity approach*): apoia-se em programas e/ou atividades específicas. Exemplos: intercâmbios de estudantes e professores; reforma curricular;

- abordagem por meio de competências (*competency approach*): apoia-se no preparo de alunos, professores e servidores para a exposição internacional pelo desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores de modo a conscientizá-los das diferenças culturais;

- abordagem cultural (*ethos approach*): apoia-se na criação de uma cultura organizacional para valorizar iniciativas internacionais e interculturais;

- abordagem de processo ou estratégica (*process approach*): apoia-se em políticas e procedimentos voltados para a integração da dimensão internacional/intercultural no ensino, pesquisa e serviços prestados pela instituição.

É importante ressaltar, porém, que a maneira como a internacionalização é percebida e implementada não se dá de forma homogênea, distinguindo-se sobremaneira em virtude das necessidades, peculiaridades, princípios, culturas e também em relação ao disposto nos ordenamentos legais de cada país e/ou instituição (MIURA, 2006; MARRARA, 2007; BATISTA, 2009).

O ordenamento jurídico brasileiro não estabelece explicitamente as diretrizes da internacionalização do ensino superior. Todavia, a política de internacionalização

² KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

acadêmica "se guia tanto pelos princípios que regem as relações internacionais brasileiras, quanto pelos princípios concernentes à educação e à ciência e tecnologia" (MARRARA, 2007, p.6). Seu objetivo não se limita, ainda, apenas à formação acadêmica, mas estende-se, também, para a solução de problemas brasileiros e da humanidade (MARRARA, 2007).

O processo de internacionalização do ensino superior no Brasil não é um fenômeno recente. A preocupação em conceber programas internacionais para o desenvolvimento de pesquisas em conjunto com parceiros estrangeiros, de modo a fortalecer as instituições, foi observada desde o início do século XX (BATISTA, 2009).

Esse modelo de internacionalização, cuja base é construída essencialmente a partir da abordagem clássica de atividades, perdurou até a década de 1960, momento em que acordos bilaterais entre instituições nacionais e estrangeiras começaram a ser formalizados, intensificados e diversificados (GIMENEZ; PASSONI, 2016). São exemplos os Programas PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), considerado como de mobilidade *in*³, e PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação), de mobilidade *out*⁴.

Representativos dos processos de internacionalização das IES mais comumente adotados no Brasil, esses Programas visam, respectivamente, à qualificação profissional de estudantes oriundos de países em desenvolvimento em nível de graduação e de estudantes brasileiros no exterior em nível de pós-graduação (GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Cabe destacar aqui, específica e brevemente, o processo de internacionalização da UTFPR, contexto base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Estabelecida como uma política institucional, a internacionalização da UTFPR possui um histórico rico e definido, cujo início se deu na década de 1950 com parcerias firmadas, primeiramente, com instituições americanas por meio da Comissão Brasileira-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Depois, na década de 1970, a instituição abriu uma nova frente estratégica, a dos intercâmbios internacionais de docentes e discentes em parceria com instituições alemãs, cujas

³ Acadêmicos de universidades estrangeiras em instituições de ensino brasileiras.

⁴ Acadêmicos de instituições de ensino brasileiras em universidades estrangeiras.

identidades eram similares à do então Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Destaca-se, também, a década de 1990, particularmente importante para a ampliação de tais parcerias, momento em que estabeleceu como parceiras instituições francesas, espanholas, americanas, dentre outras (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Convém salientar que esse histórico de parcerias internacionais, aliado à trajetória centenária da instituição, foi o que sustentou, junto ao Governo Federal, a partir do antigo CEFET-PR, a criação, no ano de 2005, da primeira universidade tecnológica do Brasil, a UTFPR (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2007).

Tem-se, assim, que a internacionalização da instituição é entendida como "um diferencial estratégico de busca do entendimento de modelos e referenciais em universidades de outros países", ainda que se trate de "uma inserção internacional restrita e tímida, a exemplo da grande maioria das universidades brasileiras" (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Atualmente, a instituição tenta se inserir na complexa sociedade moderna pela busca de "respostas para os desafios do novo conhecimento, da tecnologia e da inovação, da educação, da pesquisa e da capacitação tecnológica, fatores determinantes e indispensáveis para o desenvolvimento das nações" (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2007, p. 9).

É, pois, com o intuito de lograr êxito nessa busca que a UTFPR adotou as seguintes iniciativas de internacionalização: palestras e reuniões sobre a internacionalização; programas de dupla-diplomação; co-tutela e pesquisa conjunta no âmbito da pós-graduação e pesquisa; programas de mobilidade estudantil internacional; ampliação da participação dos acadêmicos das graduações em programas sanduíches; parcerias internacionais tripartites (UTFPR, empresa multinacional e universidade estrangeira); ofertas de cursos gratuitos de inglês pelo Programa IsF e de teste de proficiência em língua inglesa em todos os câmpus e para todos os servidores e alunos; estágio internacional para servidores; oferta de disciplinas em língua inglesa na graduação e na pós-graduação; estágio para alunos da instituição no exterior e para estrangeiros na UTFPR; recebimento de visitas de missões internacionais; apoio aos setores de relações internacionais nos câmpus e na Reitoria, dentre outros (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Observa-se, a partir do próprio exemplo do processo de internacionalização da UTFPR, que a década de 1990 foi marcada pela ampliação e/ou intensificação desses processos. Essa dinâmica justifica-se pelo fato de que foi a partir dessa década que a internacionalização firmou efetivamente seus alicerces no Brasil, especialmente quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), sinalizou a necessidade de se estabelecer padrões internacionais para a avaliação das atividades de pós-graduação e das pesquisas dela decorrentes desenvolvidas pelas instituições públicas (LAUS, 2012).

Isso se revelou particularmente importante em virtude do fato de que "estudos apontam para uma falta de articulação institucional das universidades brasileiras com a internacionalização" (OLIVEIRA, 2015, p.9), aspecto também defendido por Contel e Lima (2008, p. 21):

Entre as IES brasileiras poucas dispõem de uma política de internacionalização formalizada, capaz de atingir o conjunto da IES [...]. Por que isso ocorre? As iniciativas deste processo sempre estiveram no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conseqüentemente, ampliar a internacionalização para o conjunto da instituição ainda representa enorme desafio para a maioria, principalmente em um momento marcado pela redução de recursos, tanto internos (públicos) quanto externos (agências internacionais e multilaterais).

Tendo em vista essa falta de articulação, concomitantemente com o estabelecimento de novos padrões pela Capes, é que se impulsionou a expansão de políticas públicas nacionais voltadas para o desenvolvimento da ciência e da formação de alto nível. O intuito foi levar a sociedade brasileira a assumir uma posição mais central e competitiva no contexto sócio-econômico globalizado (MARRARA, 2007).

Evidencia-se, assim, o papel das agências de fomento nacionais, tais como a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujo apoio à capacitação de pessoal, por meio de auxílios financeiros e concessão de bolsas de estudos (MARRARA, 2007), revelou-se fundamental para alavancar a implementação de processos de internacionalização nas IES brasileiras.

Muitas iniciativas foram fomentadas desde a década de 1990, culminando, no ano de 2011, com a implementação de uma política pública que foi um marco

para a educação e a ciência brasileira, o Programa CsF, próximo tópico a ser discutido na presente contextualização do IsF.

2.1.3 Programa CsF

A apreciação do Programa CsF e de suas implicações envolve, primeiramente, conceituar política pública.

De acordo com Souza (2014), não há uma única nem melhor definição acerca do que seja política pública. Entretanto, apesar de haver uma multiplicidade de definições, resultantes de diferentes abordagens, mesmo as concepções mais minimalistas lançam seus olhares para os governos, onde "os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem" (SOUZA, 2014, p. 69).

Política pública é definida por Jenkins⁵ (1978 apud HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 8) como

[...] um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores.

Tais decisões, tomadas por esses atores políticos, podem ser traduzidas como um modo de colocar um governo em prática por meio de ações tais como planos, programas, projetos, leis, dentre outros, traduzindo seus propósitos e produzindo resultados ou mudanças no mundo real e que repercutem na vida dos cidadãos (SOUZA, 2014).

Há que se ponderar, entretanto, que, apesar de os governos terem autonomia para traçar suas políticas públicas, seu processo de definição sofre influência da sociedade como um todo, dos movimentos sociais, de fenômenos tais como a globalização, dentre outros (SOUZA, 2014).

O Programa CsF, enquanto política pública, "representa um marco na visibilidade internacional da educação brasileira" (OLIVEIRA, 2015, p.5) e foi

⁵ JENKINS, William I. **Policy Analysis: a Political and Organizational Perspective**. Londres: Martin Robertson, 1978.

considerado por Alperin⁶ (2013 apud OLIVEIRA, 2015, p.10) como "a primeira grande tentativa do Brasil de internacionalizar o ensino superior" (tradução da autora)⁷.

Instituído pelo governo federal via decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, e concretizado em parceria com a Capes e o CNPq (BRASIL, 2011), o CsF busca "promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional" (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016).

A criação do Programa foi motivada, segundo Spears (2014, p.11), por uma "emergência no âmbito da economia mundializada" observada pelo Brasil especialmente na condição de participante do BRICS, entidade de natureza político-diplomática constituída pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul que possui como um de seus pilares principais a cooperação entre seus membros (ITAMARATY, 2016).

Essa emergência impulsionou o governo federal brasileiro a conceber o Programa de modo a fazer avançar o capital social do país e a infraestrutura em ciência, tecnologia, engenharia e matemática relacionadas à indústria (SPEARS, 2014). Para tanto, o Programa conta com os seguintes objetivos:

- Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento;
- Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior;
- Promover a inserção internacional das instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros;
- Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas;
- Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016)

Para cumprir com esses objetivos, foi estabelecida uma meta inicial de concessão de até 101 mil bolsas de estudos, em um prazo de quatro anos contados a partir do lançamento do Programa (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2016; BRASIL, 2011).

⁶ ALPERIN, Juan Pablo. Brazil's exception to the world-class university movement. **Quality In Higher Education**, [s.l.], v. 19, n. 2, p.158-172, jul. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2013.802573>.

⁷ This programme is Brazil's first major attempt at internationalising higher education.

De acordo com Archanjo (2015, p. 640), "incentivos públicos em nível de Mestrado, Doutorado Pleno e Doutorado Sanduíche, sob a forma de bolsas de estudos Capes e CNPq, já acontecem normalmente há algumas décadas". Entretanto, o grande diferencial do CsF, segundo ela, é o fato do Programa "representar a primeira grande iniciativa voltada para a mobilidade internacional envolvendo estudantes de graduação" (ARCHANJO, 2015, p. 640). Isso acaba por expandir ainda mais a presença brasileira no exterior, ampliando o alcance dos benefícios obtidos por meio do Programa.

Em suma, o CsF, resultado de um esforço amplo e colaborativo do governo em parceria com as IES, viabilizou a construção de um país mais academicamente capaz, cientificamente qualificado e competitivo. Consolidou, também, a ideia da internacionalização do ensino superior como uma resposta aos desafios impostos pela globalização (STALLAVIERI, 2015).

Faz-se necessário mencionar, todavia, o atual status do Programa. Apesar de se tratar de uma das iniciativas mais ambiciosas do governo brasileiro no âmbito da educação, fato comprovado pelo número de bolsas envolvidas, o CsF acabou sendo congelado no ano de 2015. De acordo com notícia veiculada pela mídia, o governo federal admitiu publicamente que suspendeu, por tempo indeterminado, a abertura de vagas para o Programa (CHADE; VIEIRA, 2015).

Posteriormente, já no ano de 2016, o governo confirmou o fim do CsF para os alunos da graduação pelo alto investimento necessário para a sua continuidade e manutenção. Foram mantidas, porém, as bolsas para a pós-graduação (GOVERNO..., 2016).

Convém ressaltar que, embora o CsF esteja, atualmente, com o seu andamento afetado pelos recentes desdobramentos políticos e econômicos do país, seus reflexos continuam a reverberar em outros campos, dentre eles o da política linguística (GIMENEZ; PASSONI, 2016), aspecto que será contemplado a seguir.

2.1.4 Política linguística

Os impactos mais significativos resultantes da diluição das fronteiras globais, suscitados pelo fenômeno da globalização, não se restringem à política, à economia,

às ciências, aos processos produtivos e às relações de mercado. Eles são percebidos, também, no modo de vida, nos costumes e nas práticas culturais dos indivíduos, assim como "nas formas de comunicação, nas línguas e nas transformações dos padrões linguísticos" (ARCHANJO, 2015, p. 623).

Uma vez globalizadas, as novas relações sociais estabelecidas sob o advento do fenômeno alteram as dinâmicas de integração mundial entre os povos. Impulsionam-se, assim, fluxos globais diversos, com destaque para os fluxos migratórios e de informação, os quais são motivados, dentre outros motivos, pela crença dos sujeitos de que eles favorecem experiências multiculturais e o intercâmbio de conhecimentos nos mais diversos campos (ARCHANJO, 2015).

Como resultado do aumento desse fluxo, há uma modificação demográfica das cidades, que se tornam social e linguisticamente mais diversificadas. Há que se ponderar, entretanto, que não somente as cidades se tornam mais diversificadas, mas também outros ambientes em que há intensa troca de ideias, conhecimento e informação, tais como o ambiente virtual (ARCHANJO, 2015).

Isso acaba por transformar substancialmente a comunicação, que, além de conquistar um lugar cada vez mais centralizado nesse contexto, acaba por tornar as línguas muito mais visíveis do que eram antes (OTTO, 2016; ARCHANJO, 2015).

O poder de se comunicar em outras línguas adquire, assim, valor ao oportunizar crescimento pessoal, social e econômico, fazendo com que o mercado linguístico cresça em importância, em relevância e que o ensino de línguas estrangeiras passe a ocupar um lugar de centralidade (ARCHANJO, 2015).

Por um lado, defende-se, então, que quem conhecer as línguas que dominam as relações interpessoais e institucionais mundialmente agregará valor a si próprio, conquistando uma posição mais central em um mundo cada vez mais integrado (ARCHANJO, 2015). Por outro, entende-se que a possibilidade de comunicar-se em outras línguas permite aos indivíduos acesso a discursos que circulam globalmente. Isso possibilita que eles construam "discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana" (LOPES, 2003, p. 43). Colabora, também, para a inclusão daqueles que não possuem as "habilidades e competências necessárias para a vida contemporânea" (LOPES, 2003, p. 43).

Dentre as línguas que viabilizam a realização de tais perspectivas, destaca-se a língua inglesa, que se consagrou como a língua da globalização (LACOSTE,

2005) por um "reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa" (BRETON, 2005, p.25).

Historicamente, a propagação de uma língua em detrimento de outra resulta da rivalidade de poderes entre territórios envolvidos em disputas (LACOSTE, 2005). A partir do século XVII, iniciou-se uma competição pela hegemonia entre os idiomas inglês e francês, reflexo das relações de força que se estabeleceram entre os países em virtude da Guerra dos Cem Anos (BRETON, 2005). A vitória dos ingleses culminou com o fim da supremacia da língua francesa e abriu caminho para a ascensão da língua inglesa, cuja trajetória de expansão foi também impulsionada, mais tarde, pelo imperialismo inglês.

Percebe-se, portanto, que a disseminação da língua inglesa foi, inicialmente, um reflexo dos avanços políticos e econômicos conquistados pela Inglaterra (BRETON, 2005). Mais recentemente, contudo, sua propagação foi atribuída principalmente à influência política, econômica e cultural de uma ex-colônia britânica, os Estados Unidos da América (LACOSTE, 2005).

Lacoste (2005) pontua que o período entre a I e a II Guerras Mundiais foi marcado por mudanças profundas na geopolítica mundial, que instituíram novas relações de forças. Soviéticos e americanos despontaram como novas e potentes lideranças, desequilibrando a antiga ordem mundial eurocêntrica. Essa nova conjuntura se intensificou durante a II Guerra Mundial e, em especial, no período que sucedeu o conflito, momento em que os Estados Unidos sagraram-se os grandes vencedores.

O país consolidou-se, então, como a principal potência do globo em virtude dos grandes avanços obtidos pela sua economia (GIBLIN, 2005). A nova configuração do mundo acaba por intensificar a influência mundial dos americanos, o que viabilizou uma maior penetração da língua inglesa (BRETON, 2005).

Por fim, destaca-se que a disseminação do inglês foi também acelerada em virtude de fenômenos culturais, tais como o cinema e a música americana, que floresceram e criaram raízes profundas, sobretudo nas regiões que foram afetadas pelas guerras (BRETON, 2005; LACOSTE, 2005).

Diante do exposto, percebe-se que os desdobramentos observados ao longo da história foram relevantes para que o inglês se estabelecesse, mais recentemente, como a "língua da economia, das relações internacionais, das redes virtuais, do entretenimento de massa, da ciência e da tecnologia" (ARCHANJO, 2005, p. 626).

Dentre as implicações observadas com a ascensão e a hegemonia do idioma, contempladas em conjunto com a globalização, destaca-se a crescente necessidade de se aprender inglês pelo fato de ele ter se tornado o idioma do progresso, das ciências, das pesquisas e das inovações (BRETON, 2005). O papel dominante que o inglês passou a gozar nesses setores, bem como nos setores da comunicação, da imagética e da cultura de massa, fez dele um fenômeno, conforme se observa no excerto a seguir:

Podemos ousar dizer que, definitivamente, não há nenhuma categoria da população de um Estado que não se sinta atraída pelo inglês. Para alguns, o fenômeno se explica pelo fato de ser uma língua materna; para outros, pela perenidade da influência colonial e mais frequentemente ainda pelo peso político do mundo de língua inglesa e por seu sucesso insolente em todos os âmbitos da vida científica, econômica e industrial, que a torna atraente, qualquer que seja o peso das tradições com as quais ela se enfrenta.

Não há nenhuma categoria humana que não se veja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas. (BRETON, 2005, p. 17)

A língua inglesa se revela, portanto, como uma ferramenta que contribui para a ampliação do acesso à informação e da participação dos indivíduos na era do conhecimento globalizado, permitindo que sujeitos e sociedades possam se integrar e se ajustar às novas demandas globais que a eles se impõem (ARCHANJO, 2015).

Atualmente, segundo Altbach (2010, p. 9), "o inglês é o latim do século XXI"⁸ (tradução da autora) e é utilizado para a produção e a disseminação do conhecimento científico mesmo em países onde ele não é o idioma do ensino superior. O autor aponta o inglês como sendo, portanto, a principal língua acadêmica, o idioma da maioria dos *sites* científicos e acadêmicos e das revistas científicas de circulação internacional.

Afirma-se, assim, que o inglês é percebido, na atualidade, como uma língua franca, que consiste, em essência, segundo Jenkins (2011, p.1), de "uma língua de contato utilizada entre pessoas que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes"⁹ (tradução da autora).

⁸ English is the Latin of 21st century.

⁹ In essence, a lingua franca is a contact language used among people who do not share a first language, and is commonly understood to mean a second (or subsequent) language of its speakers.

Complementarmente, Archanjo (2015, p. 627) entende língua franca como "línguas implementadas como meio de instrução, como língua internacional para as relações comerciais, esportivas, políticas e também acadêmicas".

Diante desse contexto, entende-se que o domínio da língua inglesa é uma necessidade e não uma escolha (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010). Conseqüentemente, instituições e governos ao redor do mundo veem-se impelidos a lidar com as novas demandas resultantes de sua primazia.

A relevância e a predominância que a língua inglesa goza na contemporaneidade globalizada reverberam, então, no campo das políticas linguísticas, que se preocupam em responder aos contextos sociais e históricos, impactando nas perspectivas de transformação das sociedades (ARCHANJO, 2015).

De acordo com Silva (2015), apesar de haver variadas definições acerca do conceito de políticas linguísticas, a maioria possui como característica comum o fato de concebê-las como algo em constante movimento e transformação, assim como a língua. Há, também, definições que enfatizam os termos social e sociedade, o que evidencia o fato de que política linguística é algo que não está dissociado dos aspectos sociais e culturais, que a permeiam (SILVA, 2015).

Rajagopalan (2013) concebe, assim, política linguística como a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas com o propósito de orientar ações concretas que sejam de interesse público concernente às línguas que possuam significado para o povo de uma nação, estado ou instâncias transnacionais maiores.

Complementarmente, Archanjo (2015, p. 626) pontua que as políticas linguísticas são fomentadas por governos e comunidades internacionais organizadas de modo a "servir aos propósitos dos membros de sua comunidade, promovendo o crescimento econômico e a transformação social por meio da educação, da possibilidade de mobilidade e da empregabilidade nos países membros".

Tem-se, assim, segundo Donnini, Platero e Weigel (2010), que políticas linguísticas que estimulem o ensino da língua inglesa justificam-se, primeiramente, pelo fato do idioma oportunizar a qualificação dos sujeitos, permitindo que eles tenham acesso às comunidades de produção de conhecimento acadêmico e científico (função econômica).

O segundo motivo diz respeito à aceitação do inglês como uma ferramenta de acesso a valores interpessoais, sociais e culturais que potencializa a capacidade de comunicação, melhorando a educação e o padrão de vida (função ideológica).

Por último, seu ensino é justificado e legitimado pela constatação de que é imprescindível aprender inglês ante ao fenômeno da globalização (função representativa ou condicionante).

Percebe-se, portanto, que políticas linguísticas que estimulem o ensino de línguas, mais especificamente do inglês, também se configuram como uma resposta às novas demandas impostas pela globalização, assim como é o processo de internacionalização do ensino superior.

Tanto as políticas linguísticas quanto os processos de internacionalização do ensino superior são, portanto, ferramentas que se complementam e que impulsionam as transformações necessárias para que instituições, governos e sociedades como um todo conquistem, de um lado, posições mais destacadas nos mercados sob a ótica da globalização, mas que também promovam, de outro, acesso a discursos que circulem globalmente e a construção de discursos alternativos aos discursos hegemônicos.

No que diz respeito à primeira perspectiva, a da globalização, percebe-se uma harmonia com os postulados de Archanjo (2015, p. 627), que assim estabelece:

Em defesa da competitividade e da produtividade, governos e instituições em países do mundo todo têm investido no ensino de línguas estrangeiras. Este investimento, visando a internacionalização do ensino, sobretudo do ensino superior, é hoje, uma realidade mundial. Por conseguinte, o impacto das políticas linguísticas, no mundo globalizado, reflete-se, igualmente, nas políticas educacionais e nos modelos de ensino.

Ciente das mudanças suscitadas pela globalização e das novas exigências que se impõem, bem como da necessidade de se construir discursos alternativos, o Brasil também reconhece as línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, como primordiais para viabilizar a integração do país ao mundo globalizado, valorizando, para tanto, o seu ensino (GIMENEZ, 2013).

Essa perspectiva foi confirmada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que estabeleceu como obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série (atual sexto ano) do ensino fundamental e cuja escolha caberia à comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), alterou a redação da referida lei e estabeleceu expressamente a língua inglesa como o idioma a ser ofertado no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano. No que diz respeito ao ensino médio, estabeleceu que seus currículos devem incluir, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, sendo possível "ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino" (BRASIL, 2016, p. 1).

Passa-se, agora, à análise do Programa IsF, política linguística mais recente adotada pelo governo brasileiro que valoriza o ensino das línguas estrangeiras e que colabora para a promoção da internacionalização do ensino superior.

2.1.5 O Programa IsF

Para a finalização da contextualização do Programa IsF, serão retomadas, primeiramente, as circunstâncias que levaram à sua instituição.

A criação do Programa IsF foi motivada pela fragilidade linguística observada no âmbito do CsF (ARCHANJO, 2015). As bolsas de mobilidade internacional ofertadas pelo Programa demandavam de seus postulantes competências específicas, dentre elas a proficiência em línguas estrangeiras, sobretudo a inglesa, de modo a facilitar não somente o trânsito em comunidades internacionais, mas também a produção científica e tecnológica (ARCHANJO, 2015).

Percebeu-se, entretanto, por ocasião do lançamento das primeiras chamadas do CsF, que ocorreram no período que compreendeu o fim do segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012, que os candidatos possuíam baixa proficiência em línguas estrangeiras. Esse aspecto foi evidenciado pelo fato de que, dentre as bolsas de mobilidade mais disputadas pelos alunos de graduação, estavam aquelas ofertadas por instituições de ensino superior portuguesas (GIMENEZ; PASSONI, 2016; ARCHANJO, 2015).

Portugal foi, então, o principal destino dos estudantes brasileiros de graduação bolsistas do CsF nas primeiras chamadas do Programa. Naquela ocasião, praticamente um em cada cinco alunos optou por cursar parte do ensino

superior em uma instituição lusitana. A predileção por essas instituições se deu principalmente em virtude da inexistência de uma barreira linguística, uma vez que Portugal não exige dos brasileiros qualquer tipo de exame de proficiência, ao passo que em países como os Estados Unidos o exame é uma regra (COSTA, 2012).

Há que se ponderar, todavia, que uma das estratégias traçadas pelo CsF para consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia brasileiras, de modo a tornar-se mais competitivo no mercado global, foi estabelecer os Estados Unidos como o principal destino de seus bolsistas, aumentando a cooperação científica entre os países. Para tanto, foi estipulada como meta o envio de um quinto dos bolsistas para universidades e empresas norte-americanas (COSTA, 2012).

Delineou-se, assim, um contexto em que havia, por um lado, um elevado número de estudantes pleiteando bolsas de mobilidade para instituições portuguesas pela facilidade linguística, ao passo que parte das bolsas ofertadas para outros países, em especial para países anglófonos, acabavam ociosas em virtude da exigência de proficiência mínima nos idiomas (COSTA, 2012).

Diante desse impasse, o governo brasileiro tomou uma série de medidas de modo a estimular o preenchimento das bolsas de mobilidade para outros países, bem como preparar os alunos linguisticamente para que melhorassem seu desempenho tanto nos testes de proficiência exigidos, quanto nos intercâmbios propriamente ditos (ARCHANJO, 2015).

O objetivo era viabilizar a eliminação de quaisquer barreiras linguísticas que porventura viessem a prejudicar a aprendizagem dos alunos em sua incursão acadêmica no exterior, e a meta do governo brasileiro de fomentar a pesquisa científica e a inovação no país (ARCHANJO, 2015).

Assim, dentre as iniciativas que foram adotadas para superar as dificuldades percebidas, destacam-se (TOKARNIA, 2013):

- suspensão das bolsas do CsF para Portugal com o objetivo de fazer com que os candidatos aprendessem ou aperfeiçoassem uma segunda língua e pleiteassem bolsas de mobilidade para outros países;

- redução da pontuação mínima exigida em exames de proficiência em língua inglesa para estudantes da graduação que pleiteassem bolsas em universidades do Reino Unido;

- oferta de cursos de inglês com duração de 6 meses no exterior, aos alunos selecionados, antes do início dos estudos ou estágios acadêmicos, seguido de novo

teste de proficiência ao fim do período com o objetivo de atingir a pontuação mínima determinada no edital original.

Pondera-se, entretanto, que algumas dessas iniciativas não passaram incólumes a críticas, especialmente de especialistas na área da educação e do ensino de línguas (ARCHANJO, 2015). O entendimento foi no sentido de que a proficiência em língua estrangeira deveria ser um pressuposto ao se considerar os objetivos do CsF, e que seu aprendizado deveria acontecer no Brasil antes da ida para o exterior, evitando, assim, o retorno do estudante por não ter conseguido a pontuação mínima nos testes de proficiência (TOKARNIA, 2014; ARCHANJO, 2015).

Esse entendimento também foi ressaltado anteriormente pelo então Ministro da Educação, que recomendou aos estudantes que pretendessem pleitear as bolsas do CsF que adiantassem o estudo da língua estrangeira para facilitar o processo de ingresso nas instituições internacionais (CIEGLINSKI, 2012).

A constatação da baixa proficiência dos alunos em línguas estrangeiras, sobretudo em inglês, como um dos maiores desafios para a execução do CsF (COSTA, 2012) motivou o governo brasileiro a traçar ações complementares no âmbito das políticas linguísticas (GIMENEZ; PASSONI, 2016).

O Secretário de Educação Superior do MEC instituiu, assim, via Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012, o Grupo de Trabalho Inglês Sem Fronteiras, que deveria submeter à Secretaria de Educação Superior (SESu) "um conjunto de propostas de ações específicas para auxiliar a inclusão de alunos do Programa Ciência sem Fronteiras, bem como permitir maior acesso da comunidade acadêmica a cursos de língua estrangeira" (BRASIL, 2012, p. 15).

Coube ao Grupo: discutir ações fundamentais que viabilizassem a proficiência em língua inglesa de alunos com perfil para participar do CsF; definir um plano de trabalho baseado nas ações propostas; analisar e dar um parecer sobre propostas de parcerias que auxiliassem a proficiência em língua inglesa para a participação de alunos no CsF; e propor ações permanentes das IES para a formação em língua inglesa (BRASIL, 2012).

A proposta de ações específicas apresentadas pelo Grupo resultou no lançamento do IsF (GIMENEZ; PASSONI, 2016; ARCHANJO, 2015), cuja finalidade inicial foi o de propiciar aos estudantes do ensino superior oportunidades de acesso a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio da língua inglesa (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

O IsF consiste, assim, de uma política pública de abrangência nacional criada por uma iniciativa do MEC, por intermédio da SESu em conjunto com a Capes, com o objetivo de promover a internacionalização do ensino superior no país (LANGUAGES..., 2016).

Instituído pelo governo federal via portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, o Programa IsF, em sua fase inicial, objetivou "propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de ensino superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas" (BRASIL, 2012, p. 28). Objetivou contribuir, também, dentre outros aspectos, para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa brasileiros (BRASIL, 2012).

A materialização do Programa se deu por meio de convênios, acordos e parcerias firmadas com órgãos e entidades públicas e privadas. Isso resultou na delimitação das três grandes ações do IsF, são elas: teste de nivelamento e proficiência; ensino de inglês *on-line*; e ensino presencial (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

A primeira grande ação do IsF consiste em proporcionar aos estudantes das IES a realização de testes de nivelamento e/ou exames de proficiência em língua inglesa. De acordo com Abreu e Lima (INTRODUÇÃO..., 2015), essa ação foi implementada com o objetivo de diagnosticar e nivelar a proficiência dos estudantes por meio de um teste que fosse reconhecido internacionalmente, de modo a auxiliá-los a atingir seus objetivos junto ao CsF.

O teste escolhido foi, assim, o TOEFL ITP¹⁰, cuja aplicação é feita pelos Centros Aplicadores das instituições credenciadas junto ao Núcleo Gestor do IsF em parceria com a Mastertest, empresa credenciada no Brasil pela Educational Testing Service (ETS) (TOKARNIA, 2013; BRASIL, 2013).

Segundo Abreu e Lima (INTRODUÇÃO..., 2015), alguns dos motivos considerados para a escolha desse teste foram a sua estrutura em papel e a sua correção automática, aspectos que facilitariam a logística envolvida em sua aplicação, diminuindo, assim, os custos envolvidos.

Outro motivo apontado pela autora, e que foi particularmente importante para a escolha, diz respeito aos benefícios do teste, dentre os quais destacam-se:

¹⁰ Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program

avaliar o nível de proficiência em que os alunos se encontram; dar aos alunos acesso a cursos *on-line* e presenciais para melhorar o nível de inglês; auxiliar o Núcleo Gestor do IsF a estabelecer estratégias para o aprimoramento do nível linguístico no Brasil; e comprovar proficiência em língua inglesa em universidades estrangeiras parceiras do CsF e em outros programas de intercâmbio acadêmico.

Apesar de o teste diagnosticar apenas as habilidades de compreensão oral e escrita, gramática e vocabulário, ele é respeitado, reconhecido e aceito por inúmeras IES em várias partes do mundo, o que compensaria sua escolha (INTRODUÇÃO..., 2015).

A segunda grande ação do IsF foi materializada com o lançamento, em 2013, da plataforma de ensino à distância My English Online (MEO), curso de inglês elaborado pelo setor educacional da National Geographic Learning em parceria com o Cengage Learning (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016; MY ENGLISH ONLINE, 2013).

Lançado por uma iniciativa do MEC em parceria com a Capes, o curso destina-se aos alunos de graduação e pós-graduação de IES públicas e privadas brasileiras, bem como aos seus servidores (MY ENGLISH ONLINE, 2013). Seu objetivo é proporcionar as primeiras noções que eles precisam ter a respeito da língua inglesa (INTRODUÇÃO..., 2015). Enfatiza, para tanto, o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, compreensão oral e gramática.

Dividido em cinco níveis de aprendizado, o curso oferece aos usuários um pacote completo de atividades para o estudo da língua inglesa por meio de livros interativos, leituras graduadas, exercícios de gramática, dicionários, atividades de prática oral e testes de acompanhamento (MY ENGLISH ONLINE, 2013).

Por ocasião do lançamento da plataforma, foi estabelecida a meta de distribuição de cinco milhões de senhas ao seu público alvo (TOKARNIA, 2013). Atualmente, mais de 800 mil estudantes e servidores das IES brasileiros têm acesso à plataforma (BRASIL, 2016).

A terceira e última grande ação do IsF diz respeito aos cursos presenciais de língua inglesa, ofertados com o intuito de suprir uma lacuna observada na formação dos estudantes brasileiros, que não dominam a língua inglesa no nível exigido pelas universidades estrangeiras (BRASIL, 2013).

Os cursos objetivam, assim, desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita dos alunos, o conhecimento de culturas acadêmicas em

países onde se usa a língua inglesa no ensino superior e a interação aluno-professor e professor-aluno (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016), aspectos não fortemente contemplados no MEO (LANGUAGES..., 2016).

Objetivam, também, viabilizar a internacionalização e a vivência acadêmica no exterior (BRASIL, 2016), bem como "expandir os conhecimentos teóricos e as práticas de letramentos que orientam o ensino-aprendizagem da língua inglesa para uma educação cidadã e integrada à sociedade globalizada" (BRASIL, 2013, p.37)

Os cursos são ofertados pelos Núcleos de Línguas para o Programa Inglês sem Fronteiras (NuLis) das IES credenciadas junto ao Núcleo Gestor.

Os NuLis foram criados com o objetivo inicial de auxiliar as universidades a se reorganizarem de modo que seus alunos pudessem se tornar proficientes em língua inglesa, e elegíveis ao CsF e a outros programas de intercâmbio governamentais (BRASIL, 2016).

Os cursos ofertados pelos NuLis contam, preferencialmente, com professores graduandos do curso de licenciatura em Letras, que devem ser proficientes no idioma (BRASIL, 2016).

Contam, também, com Assistentes de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistants* - ETA), norte-americanos que devem participar ativamente nas atividades dos cursos presenciais, auxiliando alunos e professores na imersão na cultura de falantes nativos de língua inglesa. Trata-se, pois, do English Teaching Assistant Program, iniciativa resultante de uma parceria entre a Capes e a Fundação Fulbright¹¹ em suporte ao IsF - Inglês (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

Podem concorrer às vagas ofertadas para os cursos presenciais alunos das graduações e pós-graduações, bem como servidores das universidades federais credenciadas que já tenham feito o teste TOEFL ITP e cuja pontuação, igual ou superior a 337, tenha sido publicada no Sistema IsF (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

Até o momento, mais de 70 mil vagas foram preenchidas nos cursos presenciais ofertados pelos NuLis de mais de 60 IES federais credenciadas. Essa terceira frente conta, ainda, com o trabalho de mais de 100 especialistas em língua inglesa, e em torno de 400 professores em formação, responsáveis por ministrar as aulas sob a supervisão dos coordenadores pedagógicos (OTTO, 2016).

¹¹ Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América

No ano de 2014, o Programa IsF foi reformulado e passou a se chamar Idiomas sem Fronteiras (BRASIL, 2014). Apesar da mudança de nomenclatura, o Programa preservou a mesma sigla, adotando IsF-Inglês para se referir ao Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês.

A normatização dessa reformulação se deu por meio de uma nova portaria, de nº 973, publicada em 14 de novembro de 2014. O principal objetivo do Programa passou a ser o de "incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País" (BRASIL, 2014), perspectiva contemplada no artigo 1º do supracitado documento:

Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior (BRASIL, 2014)

A reformulação incorporou outras línguas além do inglês, tais como mandarim, alemão, espanhol, japonês, italiano, francês e português para estrangeiros com o objetivo de divulgar a língua e a cultura brasileira aos países parceiros do IsF (LANGUAGES..., 2016; BRASIL, 2016).

O objetivo foi, assim, o de "ampliar a perspectiva dos estudantes brasileiros em relação à formação em línguas estrangeiras, expandindo o multilinguismo" (BRASIL, 2016, p. 11) e fortalecendo a convicção de que é fundamental ofertar outras línguas e culturas para promover uma ampla internacionalização das IES brasileiras (OTTO, 2016).

No que tange aos novos objetivos do IsF, são eles:

- a promoção, por meio da capacitação em diferentes idiomas, da formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública da Educação Básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

- a ampliação da participação e da mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- a contribuição para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;
- a contribuição para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;
- a contribuição para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas;
- o fortalecimento do ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa como língua estrangeira, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Percebe-se, portanto, uma ampliação da finalidade inicial do IsF, com destaque para a promoção da formação de professores de idiomas da rede pública da educação básica e o reforço mais enfático no que diz respeito à internacionalização das IES.

Além de propiciar aos alunos oportunidades de acesso a programas de mobilidade internacional, uma das estratégias de internacionalização mais populares, a reformulação do Programa oportunizou, também, a internacionalização e o alcance da proficiência em línguas estrangeiras ao público sem disponibilidade, condições ou acesso a esses programas. Trata-se, segundo Souza (2008, p. 29), da internacionalização doméstica ou em casa, em que

[...] a instituição e os estudantes são influenciados e não precisam cruzar fronteiras, haja vista a incorporação de elementos internacionais nas ementas dos cursos, nas pesquisas apresentadas e no desenvolvimento de competências interculturais como a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Faz-se necessário destacar, ainda, o fato de o Programa promover, igualmente, a formação continuada de professores de idiomas já formados que atuam na rede pública da educação básica, oportunizando a eles novas experiências educacionais e profissionais sob a perspectiva da internacionalização. Trata-se, pois, de uma mudança que dá indícios de uma tentativa de expansão dessa política linguística para o âmbito da educação básica.

Mais recentemente, a Portaria nº 30, de 26 de fevereiro de 2016, consolidou essa reformulação, ampliando ainda mais o Programa IsF (BRASIL, 2016), cuja finalidade passou a ser, assim, a de

propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, 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).

Dentre os objetivos ampliados pelo documento, destaca-se aquele que diz respeito à promoção e contribuição para a "formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e a formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras" (BRASIL, 2016, p. 18), de modo a preparar os futuros alunos das universidades para a internacionalização dentro e fora de casa (OTTO, 2016).

Salienta-se, igualmente, a nova composição do Núcleo Gestor do IsF - responsável em âmbito nacional pelo Programa - que passa a ser composto, também, por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, além da Capes (BRASIL, 2016).

Diante do disposto, observa-se, de maneira geral, que o IsF passou a representar não somente um grande avanço no desenvolvimento da língua inglesa, mas também um reconhecimento, por parte do governo, da importância do idioma, embora ele não esteja sendo "contemplado de forma satisfatória na educação básica, razão pela qual essa lacuna tem de ser 'compensada' no ensino superior" (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 120). Esse entendimento parece indicar os motivos pelos quais o Programa IsF foi ampliado de modo a abarcar também os professores da educação básica.

Por fim, faz-se necessário destacar que o IsF, assim como o CsF, também reverberou para outros campos, em especial o da formação de professores (BRASIL, 2016; LANGUAGES..., 2016), aspecto que será visto na próxima seção.

Nesta primeira parte, contextualizou-se o Programa IsF por meio de uma apreciação que envolveu delinear a conjuntura anterior ao seu surgimento e implementação, conceituar globalização e internacionalização, e compreender os reflexos desses fenômenos nos programas CsF e IsF. Passa-se, agora, à segunda seção do presente capítulo.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Verificou-se, na seção anterior, que a comunicação vem adquirindo um papel cada vez mais relevante nas sociedades globalizadas em virtude das novas dinâmicas de integração mundial. O desenvolvimento de habilidades comunicativas acaba se tornando, desta maneira, crucial para o acesso à sociedade da informação, o que faz com que o ensino de línguas, sobretudo a inglesa, passe a ocupar um lugar de centralidade na contemporaneidade.

O professor de línguas conquista, assim, uma posição estratégica por desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida. Isso repercute, similarmente, nos processos de formação docente, que precisam se adequar às novas exigências que se impõem de modo que o professor desenvolva competências e domine saberes que o preparem para atuar em contextos dinâmicos e desafiadores (LOPES, 2003; ENGELMANN, 2012; VOLPI, 2008).

Segundo Volpi (2008), o professor foi, por muito tempo, entendido como o detentor do monopólio do saber, limitando-se à transmissão do conhecimento. Entretanto, com o passar do tempo e mediante mudanças percebidas não somente no âmbito social, mas também no processo de ensino e aprendizagem, ele passa a tomar consciência do mundo em que está inserido, revestindo-se de responsabilidades sociais como forma de resposta às novas demandas impostas pelas sociedades modernas (MENDES, 2011; LOPES, 2003).

Sua nova função docente passa a ser, assim, a de orientar a aprendizagem e a de estimular o crescimento pessoal de seu aluno, de modo a prepará-lo para exercer seus direitos e deveres como cidadão e torná-lo um instrumento de transformação social (VOLPI, 2008).

O processo formativo do professor de línguas estrangeiras, imbuído dessas novas atribuições, é entendido como de responsabilidade das universidades, que devem proporcionar ao futuro profissional o acesso às ferramentas necessárias para que ele consiga articular a integração dos conhecimentos teóricos com a prática. O objetivo é, pois, formar o futuro professor de modo que ele consiga elaborar novas estratégias e buscar novos rumos para a compreensão e a resolução dos problemas com que porventura se depare em sua docência, realizando seu trabalho com segurança e competência (VOLPI, 2008).

Em contrapartida, Leffa (2008) entende que a formação de um professor de línguas estrangeiras reflexivo, crítico e comprometido com a educação não compete somente às universidades, mas à sociedade como um todo.

Formar professores, para ele, não envolve somente dominar o conteúdo que se ensina e a ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem acontecer na sala de aula, mas também o domínio reflexivo de diferentes campos do conhecimento. Trata-se, pois, de um processo complexo que também sofre influência de fatores externos, tais como políticos e econômicos, que repercutem no processo formativo do futuro professor (LEFFA, 2008).

Seu entendimento parece estar em sintonia com os postulados de Bohn¹² (2005 apud STEIN, 2013), que entende que a formação do professor de línguas resulta da contribuição de várias vozes: da família, dos amigos, dos colegas de profissão, dos professores universitários, dos textos teóricos, dos documentos oficiais, dentre outros.

Serão apresentados, a seguir, os principais documentos oficiais que regulam a formação do professor de línguas estrangeiras no Brasil e no Paraná. Em seguida, serão descritos os processos formativos iniciais do professor de língua inglesa oportunizados no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR e no Programa IsF.

¹² BOHN, Hilário Inácio. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife, UFPE, v. 17, nº 2, 2004, p. 97-113.

2.2.1 A formação do professor de língua estrangeira no Brasil

Os documentos oficiais brasileiros estabelecem os parâmetros e princípios gerais que norteiam a educação, o ensino, a aprendizagem, as metodologias e os conteúdos pelos quais os processos formativos do professor e as práticas docentes devem se embasar (BOHN¹³, 2005 apud STEIN, 2013)

O professor deve, assim, atentar-se ao que esses documentos dispõem sobre o ensino de línguas estrangeiras de modo a guiar sua prática docente de acordo com as orientações e diretrizes traçadas pelas políticas linguísticas adotadas no país (RAJAGOPALAN, 2014).

Isso não significa, entretanto, que a prática docente deva ser submissa ou acrítica, mas sim autônoma e responsável, observando uma dinâmica em que o professor, ao contribuir para o sucesso de uma política adotada em nível macro, também possa influenciá-la, embasando-se em reflexões sobre sua própria prática (RAJAGOPALAN, 2014).

Tem-se, deste modo, que o processo formativo do professor de línguas estrangeiras pauta-se, primeiramente, a partir do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), publicada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Todos os preceitos estabelecidos pela LDB, inclusive os relativos ao processo formativo dos professores de línguas estrangeiras, desenvolvem-se a partir do princípio de que a finalidade básica da educação consiste em desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos (BRASIL, 1996).

A LDB dispõe que a formação dos profissionais da educação deve se fundamentar a partir da associação entre teorias e práticas. Dispõe, também, que cabe aos institutos superiores de educação manter cursos formadores de profissionais para a educação básica nas diferentes áreas de conhecimento, contribuindo não só para a formação inicial e continuada do profissional, mas

¹³ BOHN, Hilário Inácio. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife, UFPE, v. 17, nº 2, 2004, p. 97-113.

também para o desenvolvimento do país (BRASIL, 1996), em consonância com os anseios e necessidades da sociedade (ZAMBONI, 2013).

Os novos preceitos introduzidos pela LDB levaram ao desenvolvimento e publicação de diversos documentos oficiais que guiam a formação do professor da educação básica e, conseqüentemente, a formação dos professores de línguas estrangeiras (ZAMBONI, 2013). Dentre eles, três se destacam pela relevância para a presente pesquisa, são eles:

- Parecer CNE nº 776 (BRASIL, 1997): orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação;

- Parecer CNE/CES nº 442 (BRASIL, 2001): homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia;

- Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002): institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O primeiro documento - Parecer CNE nº 776 (BRASIL, 1997) - entende que a LDB assegura maior flexibilidade às IES na organização de cursos e carreiras. Orienta, desta forma, que as novas diretrizes curriculares contemplem, dentre outros aspectos, elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão. O objetivo é promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente, e o desenvolvimento da criatividade, análise crítica, atitudes e valores voltados para a cidadania.

O Parecer também destaca a necessidade de os cursos de graduação abandonarem processos que formem profissionais que apenas transmitam conhecimento e informações. Devem ofertar, em contrapartida, uma formação básica sólida, de modo que o profissional possa "enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional" (BRASIL, 1997, p. 2).

O segundo documento - Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001) - no que diz respeito à homologação do curso de Letras, entende que a universidade deve atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade e não apenas produzir e reter o conhecimento e o saber. Deve, portanto, "ser um espaço de

cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos" (BRASIL, 2001, p. 29).

O documento salienta, ainda, que o curso de Letras deve "formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro" (BRASIL, 2001, p. 30).

No que diz respeito ao profissional, o parecer entende que ele deve dominar o uso da língua ou das línguas que sejam objetos de seus estudos com relação à sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais. Ademais, ele também deve refletir teoricamente sobre a linguagem, usar novas tecnologias e compreender sua formação como um processo contínuo, autônomo e permanente (BRASIL, 2001).

Como resultado do processo formativo oportunizado por uma licenciatura em Letras, o documento entende que o profissional deverá estar apto a "resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e a comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras" (BRASIL, 2001, p. 30).

Por fim, o Parecer aponta, também, em harmonia com o estabelecido pela LDB, que os conteúdos curriculares básicos de Letras devem articular teoria e prática. Assim, os conteúdos caracterizadores básicos do curso, ligados à área dos estudos linguísticos e literários, devem integrar-se aos conteúdos caracterizadores da formação profissional em Letras, ou seja, as disciplinas e atividades de caráter prático e pedagógico.

Complementarmente e em consonância com o disposto na LDB e nos Pareceres supracitados, o terceiro documento, a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002), confere autonomia às instituições na elaboração de currículos próprios e inovadores de suas licenciaturas, desde que observados os princípios, fundamentos e procedimentos norteadores estabelecidos nos documentos relativos à formação do professor de educação básica (BRASIL, 1996; ENGELMANN, 2012).

O documento preconiza, também, a necessidade de os cursos de formação de docentes desenvolverem projetos pedagógicos pautados no desenvolvimento de diferentes competências necessárias à atuação profissional, dentre as quais destacam-se o domínio da língua, dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, e dos métodos e técnicas pedagógicas. Tais competências devem estar comprometidas com os valores

democráticos, com a compreensão do papel social da escola na formação de cidadãos críticos e com os processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2002).

Com relação à prática docente, o documento dispõe, ainda, que ela não deve ficar reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. Deve estar presente desde o início da licenciatura, permeando toda a formação do professor (BRASIL, 2002).

A partir do que se extrai da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002) a respeito da prática docente, Paiva (2003) entende que o estágio passa a ter um papel fundamental na formação do professor uma vez que permite fundamentar a reflexão dos saberes teóricos por meio de uma prática contextualizada, em um processo dinâmico em que ambos os componentes são igualmente relevantes.

Além dos três documentos supracitados, faz-se necessário trazer à luz outros dois documentos de abrangência nacional que norteiam não somente a elaboração dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, mas também a prática do professor de línguas estrangeiras, quais sejam:

- Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN) - (BRASIL, 1998);

- Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) - (BRASIL, 2006).

A partir dos novos contornos assumidos pela educação na contemporaneidade, o MEC publicou, em 1998, os PCNs, um documento que estabelece os referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, bem como as informações necessárias ao desempenho profissional docente, aspectos que também colaboram para a formação do professor (STEIN, 2013; MENDES, 2011; BRASIL, 1998).

O papel da educação, diante dessa nova demanda, aponta para a construção de uma escola que viabilize aos estudantes acesso aos conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Para tanto, faz-se necessário revisar currículos e orientar o trabalho dos professores e especialistas em educação do país a partir de uma abordagem reflexiva de ensino, de modo a transformar o sistema educativo brasileiro (BRASIL, 1998).

Quanto aos parâmetros apresentados especificamente para as línguas estrangeiras, o documento defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode potencializar a percepção que o aluno tem de si próprio como ser humano e

como cidadão, aspecto que justifica o fato da aprendizagem dever centrar-se na capacidade de engajamento de seus aprendizes no discurso de modo a poderem agir no mundo social (BRASIL, 1998).

Tal feito só pode ser alcançado se essa aprendizagem estiver revestida por uma função social, condicionada ao desenvolvimento de ao menos uma habilidade comunicativa em língua estrangeira, em especial a habilidade de leitura, por ser entendida como a mais relevante para o contexto social dos educandos. O documento pondera, entretanto, que outras habilidades podem ser consideradas e desenvolvidas, a depender de um dado contexto e de suas especificidades (BRASIL, 1998).

Os PCNs também destacam que seus parâmetros fundamentam-se principalmente sob a concepção sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, pelo fato de que "aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional" (BRASIL, 1998, p. 57).

No que compete ao caráter sociointeracional da linguagem, tem-se que o indivíduo, para interagir no mundo social, deve considerar a quem ele se dirige e/ou quem se dirige a ele para construir significado social com o outro (STEIN, 2013; BRASIL, 1998).

Já no que diz respeito ao caráter sociointeracional da aprendizagem, entende-se que os processos cognitivos, de natureza social, são gerados por meio da interação entre um aluno e um parceiro mais competente (BRASIL, 1998). Muitas vezes, entretanto, essa interação se dá de maneira assimétrica, cabendo ao professor dar voz a seu aluno, de modo que ele possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem (BRASIL, 1998).

Ao se referir expressamente à formação de professores de línguas estrangeiras, o documento orienta que os professores devem, primeiramente, compreender e refletir sobre os parâmetros para que possam, então, traduzi-los nas práticas de ensinar e aprender, aspecto que contribui para a sua formação e atualização profissional (BRASIL, 1998).

Cabe salientar, por fim, que, apesar de o documento procurar ser fonte de referência no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras, seu caráter não é dogmático (BRASIL, 1998). Isso significa, segundo Stein (2013), que o professor possui liberdade ao planejar e ministrar suas

aulas, desde que observados os parâmetros e princípios fundamentais apresentados.

Essa percepção também permeia as OCEMs (BRASIL, 2006), documento entendido como um instrumento de apoio à reflexão teórica-pedagógica do professor e que deve ser utilizado a favor do aprendizado e em busca da melhoria do ensino.

A proposta do documento originou-se a partir de discussões e do aprofundamento de questões suscitadas pelos PCNs. Seu objetivo é estabelecer um diálogo entre o professor e a escola acerca da prática docente, bem como apresentar um conjunto de reflexões que alimente essa prática (BRASIL, 2006).

De maneira geral, as orientações apresentadas no conjunto do documento fundamentam-se no artigo 35 da LDB, que estabelece como finalidades do ensino médio o estímulo ao aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para que ele continue seu aprendizado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006).

Dentre as reflexões suscitadas pelo texto, destacam-se: o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania; as questões da exclusão/inclusão e do global/local; o letramento; e as orientações pedagógicas segundo as teorias sobre letramento (BRASIL, 2006).

A proposta aponta para um trabalho educacional que, além de ensinar um idioma estrangeiro, deve contribuir, também, para a formação de indivíduos, enfatizando e desenvolvendo a compreensão sobre que posição/lugar o aluno ocupa na sociedade. Trata-se de uma contribuição que vai muito além da instrumentação linguística, ou seja, a capacitação para o uso de uma determinada língua para fins comunicativos (BRASIL, 2006).

No que tange à questão da exclusão/inclusão escolar, as OCEMs apontam para a importância de programas pedagógicos que reforcem propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade de modo a promover a expansão da compreensão de mundo, da complexidade e da diversidade social em que vivem os educandos (BRASIL, 2006).

O documento também salienta a necessidade de se capacitar professores, engajar escolas, preparar pais e funcionários, alocar recursos condizentes com os propósitos do projeto, adequar o currículo escolar às necessidades atuais da

sociedade e alinhar cursos de licenciatura à proposta de inclusão de modo a desenvolver projetos de inclusão de credibilidade (BRASIL, 2006).

As OCEMs abordam, ainda, a questão da exclusão/inclusão relativas aos avanços científicos e tecnológicos. As propostas de inclusão digital devem ponderar os efeitos da globalização, refletindo sobre valores globais e locais. O objetivo é evitar um raciocínio que leve a crer que conhecimentos sobre informática e língua inglesa bastariam para o sujeito integrar-se socialmente. Privilegia-se, assim, a ideia de que a inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2006).

No que diz respeito à concepção de letramento, o documento entende que não se resume a uma simples decodificação das palavras em inglês para a língua nativa, mas sim uma associação entre língua e cultura, aspectos que jamais podem ser separados (BRASIL, 2006).

É, pois, a partir do conceito de letramento adotado pelo documento - uma prática sociocultural que se afasta da concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e que se aproxima de uma visão heterogênea, plural e complexa de tais aspectos - que as OCEMs orientam sobre quais são as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio (BRASIL, 2006).

O documento, similarmente aos demais, silencia em relação à habilidade de compreensão oral, focalizando apenas o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, as quais devem ser incorporadas em práticas culturais contextualizada. Orienta, também, que as aulas devem ser planejadas a partir de temas tais como cidadania, diversidade, igualdade e justiça social, para citar algumas das sugestões temáticas apresentadas que favorecem a formação crítica e cidadã dos educandos (BRASIL, 2006).

Nesta subseção, foram apresentadas as legislações e documentos oficiais básicos em âmbito nacional que orientam a elaboração dos projetos pedagógicos e currículos básicos dos cursos de licenciatura em Letras. Esses documentos traçam os parâmetros, princípios, metodologias e conteúdos básicos que devem nortear os processos formativos e as práticas dos professores de línguas estrangeiras.

Passa-se, agora, a uma breve análise do documento que orienta os processos formativos do professor de língua estrangeira no Estado do Paraná, contexto em que a UTFPR está inserida.

2.2.2 A formação do professor de língua estrangeira no Paraná

Complementarmente aos documentos que orientam a formação do professor de língua estrangeira em âmbito nacional, destaca-se, por fim, um documento oficial do Estado do Paraná. Trata-se das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, documento elaborado e publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná no ano de 2008 (PARANÁ, 2008).

Resultado de reflexões sobre a ação docente que surgiram por ocasião do replanejamento da escola pública no estado, o documento pretende recuperar e fortalecer a função da escola pública paranaense, qual seja, "ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna" (PARANÁ, 2008, p. 7).

Diante dessa nova perspectiva, os conteúdos disciplinares devem, portanto, contribuir para uma formação crítica dos educandos com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo (PARANÁ, 2008).

No que diz respeito especificamente às diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna, o documento apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que não somente embasam e ajudam a construir a pedagogia crítica, abordagem sob a qual o documento se sustenta, mas também a guiar e a organizar o trabalho docente no estado (PARANÁ, 2008).

A disciplina de língua estrangeira moderna deve, portanto: atender às necessidades da sociedade contemporânea; resgatar a função social e educacional de seu ensino no currículo da Educação Básica; respeitar a diversidade cultural, linguística e identitária, combatendo a hegemonia cultural; e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da aprendizagem e redução das desigualdades sociais (PARANÁ, 2008)

Trata-se, pois, de uma dinâmica resultante de "uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade" (PARANÁ, 2008, p. 52).

A pedagogia crítica que embasa o documento defende, assim, a superação de um ensino de línguas estrangeiras baseado na abordagem comunicativa, uma

vez que essa abordagem não leva em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e de poder, o que acaba por restringir a aprendizagem como experiência de identificação social e cultural (PARANÁ, 2008).

Deste modo, é privilegiado um ensino em que o aluno possa reconhecer e compreender a diversidade linguística e cultural, envolvendo-se discursivamente e percebendo as possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive (PARANÁ, 2008).

É, pois, de forma a sustentar essa perspectiva que o documento se ampara na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin. Elas concebem a língua como discurso e não como uma estrutura ou código que deve ser decifrado, entendendo que "toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes, a voz do eu e do outro" (PARANÁ, 2008, p. 53). Não há, também, discurso individual, uma vez que "todo discurso se constrói no processo de interação e em função de outro", momento em que "os sujeitos se constituem socialmente" (PARANÁ, 2008, p. 53).

O que o documento propõe, então, é unir a concepção de linguagem e discurso de Bakhtin (PARANÁ, 2008) à definição de cultura, "concebida como um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade em que se dá em qualquer contexto social" (PARANÁ, 2008, p. 54). O estudo da língua deve partir, desse modo, dos discursos do texto, da língua e do conhecido a fim de se conhecer a cultura do outro, pois é por meio da língua que se conhece culturas e percepções de mundo (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, o ensino de língua proposto no documento é aquele que supera fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais. A aula, por sua vez, seria um espaço que permitiria o acesso a discursos que circulam globalmente, que construiria discursos alternativos e que promoveria a luta contra a hegemonia e a favor da diversidade, proporcionando a multiplicidade de experiências. O resultado desejado com isso seria a inclusão daqueles que vivem às margens sociais, agregando conhecimentos necessários à vida contemporânea (PARANÁ, 2008).

O documento elenca, ainda, os encaminhamentos metodológicos para a educação básica, cuja ênfase, igualmente ao estabelecido nos documentos oficiais nacionais apresentados, deve ser na leitura, escrita e produção oral, com foco especial na leitura e no trabalho com diferentes gêneros textuais. Indica, também, que o texto deve ser trabalhado sob a perspectiva da análise linguística e não de

forma estruturalista, promovendo, portanto, uma reflexão mais profunda (PARANÁ, 2008).

O documento destaca, por fim, que o aluno deve refletir sobre o mundo e a língua pelo texto, construindo um conhecimento que colabora para sua formação enquanto cidadão crítico e não um leitor ingênuo. Daí a necessidade de o professor constantemente instigar o aluno, fazendo-o tornar-se mais participativo e consciente do lugar que ocupa no mundo pelo poder que carrega em sua linguagem (PARANÁ, 2008).

Nesta subseção, foi apresentado o documento oficial que norteia o ensino de línguas estrangeiras modernas nos ensinos fundamental e médio no Estado do Paraná e que guiam, portanto, os processos formativos e as práticas docentes no estado.

Passa-se, agora, à descrição do processo formativo inicial do professor de língua inglesa oportunizado no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR.

2.2.3 A formação do professor de língua inglesa na UTFPR

Com o intuito de se delinear como se dá o processo formativo inicial do professor de língua inglesa oportunizado no Curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês ofertado pela UTFPR campus Curitiba, será analisado o Projeto Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2011). Complementarmente, serão analisados os planos de ensino oficiais das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2008).

Elaborado e organizado, no ano de 2011, por uma comissão composta por docentes do então Departamento de Comunicação e Expressão e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, o Projeto Pedagógico da supracitada licenciatura apresenta os princípios, objetivos e justificativas que orientaram a implantação do curso, e as legislações e normas que norteiam suas atividades.

O documento detalha, também, o perfil do profissional que o curso objetiva formar, suas áreas de atuação, a composição e a caracterização do corpo docente,

discente e servidores, a infraestrutura, os materiais disponíveis, e a proposta curricular no que diz respeito às disciplinas, ementas, estágios supervisionados e produção de trabalho de conclusão de curso.

Na seção em que o curso é identificado, o documento dispõe que se trata de uma graduação regular de formação inicial que oferta 44 vagas semestrais preenchidas pelo processo seletivo SESu/MEC. Os alunos selecionados matriculam-se por disciplina, e têm no mínimo oito semestres e no máximo seis anos para completarem o curso, oferecido nos períodos vespertino e matutino, alternadamente.

De acordo com o estabelecido no Projeto, a formação docente proporcionada pelo curso permite que o profissional ministre aulas de português e inglês nos ensinos fundamental, médio e superior, bem como de literaturas de língua portuguesa e inglesa nos ensinos médio e superior.

O profissional também poderá lecionar português para falantes de outras línguas e em cursos diversos ligados ao ensino de língua materna, bem como poderá atuar em outras áreas correlatas como assessor técnico e cultural, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de textos e roteirista. Poderá, ainda, trabalhar em áreas ligadas ao ensino de língua materna e participar de atividades editoriais.

No que tange à organização didático-pedagógica do curso, o Projeto justifica, primeiramente, porque a Licenciatura em Letras Português - Inglês é ofertada pela instituição.

De acordo com o documento, o uso da língua portuguesa pelos jovens estudantes brasileiros tem sido uma preocupação constante na sociedade pelas sérias deficiências no seu aprendizado, identificada pela capacidade precária do educando de ler e interpretar textos simples, bem como de reter ideias centrais e secundárias, aspectos que impedem o entendimento geral do texto.

No que diz respeito à língua inglesa, entende-se que ela faz parte do conjunto de conhecimentos essenciais que possibilita ao aluno aproximar-se de outras culturas, o que viabiliza sua integração ao mundo globalizado. Funciona, também, como um meio de acesso ao conhecimento, às distintas formas de pensar, criar, sentir, agir e conceber a realidade, e cujo domínio propicia ao indivíduo uma formação mais sólida e abrangente.

O documento ressalta, ainda, que é em virtude da importância e da necessidade de seu conhecimento na atualidade que se faz necessário formar

professores de língua inglesa para atuarem especialmente na Educação Básica da rede pública, esfera em que a maioria dos alunos tem um primeiro contato com a língua inglesa, e com maior defasagem no número de profissionais atuando.

Para transformar esse quadro, as IES e os cursos de Letras devem se voltar para uma formação docente qualificada e engajada na transformação cultural da realidade, em consonância com o que estabelece a LDB e demais documentos oficiais pertinentes, que objetivam transformar o sistema educacional brasileiro.

Tendo em vista esse objetivo é que o Projeto Pedagógico estabelece as seguintes habilidades e competências básicas necessárias à atuação do profissional e que deverão ser desenvolvidas durante a graduação:

- domínio das línguas portuguesa e inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- 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 lingüísticas 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 objetos 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;
- raciocínio lógico, analítico e sintético;
- organização, expressão e comunicação do pensamento, de maneira apropriada às diferentes situações de uso da língua, tanto portuguesa quanto inglesa;
- utilização de metodologia de investigação científica;
- utilização dos recursos de informática necessários ao exercício profissional (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2011 p. 10).

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, o documento estabelece que a matriz curricular do curso deve ser organizada em eixos articulados para viabilizar o trabalho inter, trans e multidisciplinar, de forma que os conhecimentos básicos possam se entrelaçar nos seguintes espaços curriculares:

- Conhecimentos básicos das línguas portuguesa e inglesa e suas literaturas: disciplinas de estudos linguísticos e literários cujas reflexões teórico-críticas devem estar articuladas com os domínios da prática;

- Conhecimentos básicos de Educação: disciplinas que proporcionam a base teórico-prática inserida na multidisciplinaridade dos saberes;

- Conhecimentos complementares e/ou interdisciplinares: disciplinas optativas e atividades acadêmicas complementares de caráter prático que contribuam para a formação do profissional;

- Conhecimentos metodológicos: disciplinas com conteúdos caracterizadores de formação profissional que trabalham com as competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão;

- Estágio curricular: disciplina ofertada a partir do quinto semestre do curso que objetiva proporcionar ao acadêmico a aquisição das competências e habilidades necessárias para a sua formação por meio de estudos e análises do processo de ensino-aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa, pelo contato com a realidade educacional de escolas que ofertam os ensinos fundamental e médio, pelo desenvolvimento de alternativas metodológicas, e pela regência assistida em turmas dos ensinos fundamental e médio.

Para a presente pesquisa, importa analisar, particularmente, o espaço curricular do Estágio no que diz respeito às disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III, ofertadas nos sexto, sétimo e oitavo períodos da graduação em análise, com carga horária de 60, 105 e 135 horas, respectivamente, totalizando 300 horas.

De acordo com o Projeto Pedagógico, as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa, I, II e III têm por objetivo geral a complementação do ensino e da aprendizagem, adaptando psicológica e socialmente o estudante à sua futura atividade profissional, bem como seu treinamento para facilitar sua futura absorção pelo mercado de trabalho e a orientação na escolha de sua especialização profissional.

No que tange aos objetivos específicos, a partir do disposto nos planos de ensino oficiais das referidas disciplinas, são eles:

- desenvolver nos alunos a capacidade de analisar criticamente os documentos oficiais que dizem respeito à educação básica e ao ensino do inglês como língua estrangeira;
- capacitá-los a refletir sobre as necessidades de diferentes comunidades escolares e, a partir destas, planejar ações que venham a contribuir para o desenvolvimento da educação básica;
- discutir crenças e ideias pré-concebidas sobre o ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino básico;
- praticar a elaboração de planos de aula e ensino em língua estrangeira - língua inglesa;
- planejar e lecionar aulas de língua inglesa;

- elaborar relatórios de estágio e dividir experiências sobre as regências (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2008, p. 1).

O Projeto Pedagógico apresenta, ainda, as ementas com os componentes curriculares essenciais dos três Estágios em Língua Inglesa ofertados pela instituição, as quais são complementadas pelo disposto nos planos oficiais de ensino das disciplinas.

Ofertada no sexto período e com foco no Ensino Fundamental, a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I prevê em sua ementa os seguintes componentes curriculares: estudos e análises crítico-reflexivas dos PCN, OCEM de Línguas Estrangeiras, Diretrizes Estaduais de Ensino de Línguas Estrangeiras, LDB e Projeto Político Pedagógico da comunidade escolar onde os alunos estiverem inseridos; elaboração de planos de ensino e planos de aula; análise crítico-reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e suas implicações no currículo dos ensinos fundamental e médio; crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas; observação e análise da realidade educacional da comunidade.

O Estágio II, por sua vez, ofertado no sétimo período com enfoque no ensino médio, conta com os seguintes componentes curriculares em sua ementa: retomada dos estudos e análises crítico-reflexivas dos documentos oficiais estudados no primeiro estágio sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos ensinos fundamental e médio e suas implicações em seus currículos; avaliação de situações de ensino-aprendizagem; elaboração de projeto de ensino de língua inglesa, planos de ensino e planos de aula para os ensinos fundamental e médio; elaboração e aplicação de material didático para ensino/aprendizagem de língua inglesa para os ensinos fundamental e médio; avaliação de situações de ensino-aprendizagem; análise de material didático e de instrumentos avaliativos; gerenciamento e regência de sala de aula; observação e análise da realidade educacional da comunidade; uso da tecnologia no ensino; pesquisa-ação.

Por fim, o Estágio III, ofertado no oitavo período e para o nível de escolha do aluno, prevê em sua ementa: estudo do Projeto Político Pedagógico da comunidade escolar onde os alunos estiverem inseridos e elaboração de planos de ensino e planos de aula; elaboração de material didático para ensino/aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental ou médio e sua aplicação na regência; e avaliação de situações de ensino-aprendizagem.

No que tange ao desenvolvimento dos estágios por parte dos discentes, que trabalham em duplas, tem-se que elas são desenvolvidas por etapas, quais sejam: orientações gerais por parte do docente no início da disciplina; observação na escola formadora junto com a professora coordenadora do estágio; levantamento das necessidades da turma em que as duplas realizarão as regências; elaboração da primeira versão do projeto a ser desenvolvido junto com o professor formador; finalização do projeto com o professor orientador do estágio; realização das regências; avaliação pelo professor orientador; orientação, por parte do professor, para a produção do relatório final reportando as atividades.

Percebe-se, portanto, a partir do disposto, que as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III da UTFPR mesclam questões conceituais e práticas que embasam a capacitação do discente para a realização dos objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso.

Observa-se, também, que as ementas privilegiam um estudo crítico-reflexivo que é promovido a partir da leitura dirigida de textos e documentos oficiais que embasam e norteiam a prática e o ensino das línguas estrangeiras modernas tanto no Brasil quanto no Paraná. Tais documentos apontam, como objetivo comum da educação oficial no Brasil, a formação do cidadão.

Ademais, depreende-se que o processo formativo oportunizado na instituição viabiliza não somente um contato mais próximo com a realidade profissional, mas também com a reflexão envolvida no processo de ensino/aprendizagem em língua inglesa. É, pois, o momento em que o discente começa a aplicar os aspectos teóricos formativos em um ambiente mais controlado, de forma a poder refletir sobre cada passo dado e sentir-se mais seguro para a prática docente em um ambiente fora da academia.

Entende-se, a partir do disposto nos documentos e legislações analisados, que o processo formativo priorizado no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR é aquele que desenvolve as competências e habilidades profissionais necessárias para um mercado de trabalho voltado essencialmente para a educação básica.

É, também, aquele que dá ao professor em formação as ferramentas necessárias para que use o espaço de sua aula para permitir que seu aluno, especialmente da educação básica na rede pública, aproxime-se de outras culturas e acesse discursos que circulam globalmente, de modo a viabilizar sua integração

ao mundo globalizado, especialmente por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas de escrita, produção oral e, principalmente, leitura.

Trata-se, pois, de uma formação engajada, reflexo de uma política linguística que estimula o ensino de inglês que se preocupa com a transformação da sociedade por meio da formação cidadã de seus educandos.

Há que se ponderar, entretanto, que o currículo atual e, por conseguinte, o processo formativo do professor de língua inglesa da Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, parece não estar plenamente articulado com a internacionalização.

Esse entendimento é construído a partir da constatação de que as disciplinas e, por conseguinte, o currículo, priorizam reflexões teóricas e práticas docentes voltadas, em sua essência, para a educação básica, e não para outros contextos educacionais e/ou profissionais. Desenvolvem-se, portanto, competências e habilidades profissionais voltadas para esse contexto específico.

As reflexões voltadas essencialmente para a educação básica nos três Estágios indicam que as formações oportunizadas nas disciplinas precisariam passar por adequações para oferecer uma formação atualizada frente às novas exigências da sociedade globalizada.

Ao desenvolver competências e saberes necessários para a atuação em outros contextos educacionais, em especial no contexto da internacionalização do ensino superior, seria promovida, além da formação cidadã, a busca por respostas aos novos desafios da ciência, da tecnologia e da inovação.

Isso proporcionaria aos educandos uma ampliação do seu acesso aos meios para progredir no trabalho e nos estudos, o que colaboraria para a construção de um país mais academicamente capaz, cientificamente qualificado e competitivo, com mais acesso às comunidades de produção de conhecimento.

A formação do professor de língua inglesa seria, então, mais plena e substancial, e colaboraria não só para o desenvolvimento do profissional, mas para a internacionalização do ensino superior, fortalecendo as IES, a economia e a nação, que se integrariam melhor às sociedades.

Passa-se, agora, ao último tópico da presente revisão de literatura, o processo formativo do professor de língua inglesa no Programa IsF.

2.2.4 A formação do professor de língua inglesa no Programa IsF

Sabe-se que o Programa IsF foi concebido, primeiramente, de modo a capacitar linguisticamente os acadêmicos postulantes a bolsas de mobilidade internacional pelo Programa CsF por meio de cursos de língua inglesa.

Observou-se, porém, que o IsF suplantou, em seu decorrer, o objetivo inicial de tornar os acadêmicos proficientes no idioma, constatando-se, assim, outras implicações ou efeitos que acabaram por torná-lo independente do CsF e conferindo-lhe uma perspectiva muito mais ampla (RAMOS et al., 2016).

Tem-se, desse modo, a partir de estudos recentes, que o IsF acabou reverberando para outros campos, dentre eles o da formação de professores de língua inglesa (SARMENTO; KIRSCH, 2015; GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Pondera-se, porém, que apesar da Portaria nº 1.466 (BRASIL, 2012), documento que instituiu o Programa IsF inicialmente, não fazer qualquer referência expressa ao processo formativo do professor de língua inglesa, observou-se que a formação é desenvolvida "paralelamente às ações específicas projetadas inicialmente pelos textos da política" (GIMENEZ; PASSONI, 2016, p. 118), sendo percebida desde a primeira fase do Programa, quando ainda era denominado Inglês sem Fronteiras.

Essa perspectiva é confirmada por Gimenez e Passoni (2016) a partir de uma análise de cunho léxico-semântica de resumos de comunicações sobre o IsF apresentadas em três eventos acadêmicos brasileiros relevantes da área da Linguística Aplicada.

Mesmo diante das restrições colocadas à sua composição, o resumo foi considerado no estudo conduzido pelas autoras por dar indícios de como o Programa IsF tem sido recebido nas universidades federais e também por indicar os encaminhamentos ao ensino de inglês e à formação de professores (GIMENEZ; PASSONI, 2016)

Elas verificaram, então, que a maior parte dos resumos apresentou a questão da formação de professor como principal foco abordado, indicando que a prática oportunizada no IsF viabiliza a realização de atividades voltadas para a formação de professores.

Com a reformulação do Programa IsF por meio da Portaria nº 973 (BRASIL, 2014), a dimensão da formação de professores foi introduzida no discurso oficial do IsF, passando a alicerçá-lo (SARMENTO; KIRSCH, 2015).

O Programa estabeleceu, então, como um de seus objetivos, o fortalecimento das licenciaturas e da formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa, bem como dos professores de idiomas da educação básica, público que também passou a ser contemplado pelo IsF (BRASIL, 2014; GIMENEZ; PASSONI, 2016).

Percebe-se, assim, que o Programa IsF tornou-se um ambiente propício para o desenvolvimento do professor de língua inglesa sob a perspectiva da internacionalização, com potencial para promover uma reflexão teórica e prática a partir das experiências que os professores-bolsistas vivenciam no trabalho docente. (SARMENTO; KIRSCH, 2015; RAMOS et al.; 2016; BRASIL, 2016).

Tem-se, deste modo, que o processo formativo do professor de língua inglesa oportunizado no IsF se desenvolve no âmbito da terceira grande ação do Programa, a dos cursos presenciais, ofertados pelos NuLis das IES credenciadas junto ao Núcleo Gestor do IsF (BRASIL, 2013).

Responsáveis por desenvolver e ofertar cursos intensivos de inglês e outras atividades linguístico-pedagógicas, os NuLis regem-se pelo disposto no Edital nº 1 (BRASIL, 2013) e pela Portaria nº 30 (BRASIL, 2016).

Tais documentos estabelecem que o quadro técnico do NuLi deve ser composto pelos seguintes profissionais: coordenador IsF, coordenador pedagógico, professores e estagiários administrativos (BRASIL, 2013).

Limitado a um por instituição credenciada, não importando o número de alunos envolvidos, o coordenador IsF, com titulação de doutor, preferencialmente, ou mestre, deve ser docente ativo da instituição da área de língua estrangeira ou da área de formação de professores de língua inglesa com pesquisa voltada para o ensino-aprendizagem da língua (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Representante institucional junto à SESu/MEC, é o responsável geral pelas atividades do NuLi e pelo bom andamento do IsF na instituição credenciada no que diz respeito às três grandes ações do Programa. Dentre suas atribuições, destacam-se: emissão de relatórios dos trabalhos desenvolvidos no NuLi; promoção da articulação institucional; administração dos recursos; supervisão administrativo-

pedagógica dos cursos ofertados; divulgação das ações do Programa, dentre outras atividades (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

O coordenador pedagógico, também docente vinculado à instituição e oriundo da área de língua inglesa, deve ter comprovada experiência de atuação na área de ensino-aprendizagem do idioma e/ou formação de professores em língua inglesa (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016). Sua nomeação condiciona-se à presença de mais de cinco professores no NuLi, não podendo ultrapassar o limite de dois por instituição credenciada.

Dentre as suas atribuições, destacam-se: condução dos processos seletivos de professores; orientação do corpo docente no que diz respeito ao planejamento pedagógico; avaliação, acompanhamento e viabilização de condições para a capacitação permanente dos professores; assessoria à coordenação IsF; acompanhamento acadêmico-administrativo dos alunos por meio da plataforma de gestão IsF, dentre outros (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Percebe-se, portanto, que atribui-se ao coordenador pedagógico a responsabilidade de coordenar as atividades referentes especificamente à terceira grande frente do IsF, as aulas presenciais. Cabe a ele supervisionar a prática docente dos professores-bolsistas, orientando-os e formando-os para o ensino de língua inglesa voltado para a internacionalização (INTRODUÇÃO..., 2015).

De no mínimo três e no máximo vinte por instituição, os professores são os responsáveis pela condução das aulas presenciais sob orientação dos coordenadores pedagógicos (BRASIL, 2013).

Os documentos estabelecem que o professor-bolsista pode ser: aluno de graduação com proficiência em língua inglesa apto ao exercício da docência, pós-graduando licenciado no idioma, docente ativo da instituição, professor visitante, professor substituto ou temporário, professor aposentado, professor voluntário vinculado à IES, ou, ainda, servidor técnico da própria instituição, desde que licenciado em língua inglesa (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Faz-se necessário salientar que o Núcleo Gestor privilegia, entretanto, os licenciandos em Letras, de modo que eles possam melhorar seu nível linguístico e seu conhecimento sobre a internacionalização (INTRODUÇÃO..., 2015; BRASIL, 2016).

O processo seletivo dos candidatos a professores de língua inglesa leva em conta os seguintes critérios básicos de seleção (BRASIL, 2013):

- Comprovação de realização, nos últimos 5 anos, de teste de proficiência em língua inglesa que indique conhecimento linguístico avançado do idioma, correspondente ao nível C1¹⁴ ou C2¹⁵ do Quadro Comum Europeu de Referência, ou mínimo de 600 pontos no TOEFL ITP;

- comprovação de experiência no ensino de língua inglesa ou comprovação da habilidade por meio de avaliação didática pela coordenação pedagógica;

- diploma de licenciado em língua inglesa ou, caso o curso esteja em andamento, comprovante de matrícula na licenciatura;

É importante salientar, porém, que ainda que seja desejável que o candidato tenha nível avançado da língua inglesa, será aceito, excepcionalmente, o nível B2¹⁶ do Quadro Comum Europeu de Referência, mas com restrições. Nesse caso, os professores deverão ofertar cursos de nível inferior ao seu nível de proficiência, bem como comprometer-se a melhorar a proficiência, atingindo o nível mínimo estabelecido pelo edital no prazo de quatro meses a partir de sua admissão, para poder, assim, permanecer no Programa. Os professores também não poderão ministrar aulas preparatórias para exames de proficiência (INTRODUÇÃO..., 2015; LANGUAGES..., 2016; BRASIL, 2016).

Aos candidatos selecionados pelos coordenadores atribuem-se as seguintes responsabilidades: desenvolver materiais didáticos e/ou atividades complementares de ensino de língua inglesa nas modalidades presencial e a distância; ministrar cursos presenciais; participar de reuniões acadêmicas e administrativas de planejamento e de estudos com o objetivo de garantir o bom andamento do NuLi na instituição credenciada (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

Segundo Abreu e Lima (INTRODUÇÃO..., 2015; PRINCÍPIOS..., 2016), como forma de valorização da carreira docente, em especial da formação pré-serviço, bem como da formação do professor voltada para a internacionalização, é assegurada à equipe técnica do NuLi a concessão de bolsas remuneradas e regulamentadas pela Capes.

Para ambos os coordenadores, o valor pago corresponde ao valor das bolsas de doutorado no país. Aos professores, por sua vez, é assegurada uma bolsa de valor correspondente ao das bolsas de mestrado, desde que não a acumulem

¹⁴ Falante com proficiência operativa eficaz.

¹⁵ Proficiência (domínio pleno)

¹⁶ Usuário independente.

com outras bolsas ou recursos provenientes do Tesouro Nacional. As bolsas, tanto para os coordenadores quanto para os professores, têm duração de 18 meses e podem ser renovadas por mais 12 meses (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016).

A contrapartida para o recebimento da bolsa concedida pela Capes aos professores-bolsistas, com o objetivo de formá-los e prepará-los para a internacionalização, é a dedicação de 20 horas semanais ao Programa, carga horária que se compõe por atividades efetivas em sala de aula e por atividades formativas fora dela, que subdividem-se da seguinte maneira (BRASIL, 2016):

- doze horas de experiência profissional em sala de aula, as quais são divididas em três turmas de dez a vinte alunos cada, com atendimento de quatro horas semanais cada;

- cinco horas de atividades de formação pedagógica voltadas para a internacionalização, as quais são conduzidas pela equipe NuLi e também em parceria com o Núcleo Gestor do IsF;

- três horas de atividades de acompanhamento e suporte a alunos do MEO, aos candidatos do TOEFL ITP, aos alunos de aulas presenciais e a pessoas que ainda não participam de nenhuma das três ações do IsF, bem como outras atividades indicadas pelo NuLi local e de acordo com a orientação do Núcleo Gestor do IsF (BRASIL, 2016; IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

Caso o professor ministre aulas para menos de três turmas, a carga horária faltante para completar as doze horas previstas deve ser dedicada para a oferta de oficinas, minicursos, preparação de material didático para uso coletivo dos professores do NuLi, observação das aulas dos colegas professores, tarefas específicas na elaboração de um novo curso, participação da aplicação do TOEFL ITP, de atividades administrativas, de divulgação das atividades do NuLi em redes sociais, ou participação de encontros semanais com os ETAs da Fulbright (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

No que diz respeito às cinco horas dedicadas ao desenvolvimento pedagógico, as reuniões com a equipe podem incluir preparação/orientação com o coordenador para aperfeiçoamento dos professores, parceria com os ETAs fora da sala de aula, planejamento de aulas e ofertas, elaboração de provas e materiais didáticos, preparação de minicursos e oficinas, estudo de resultados, de desempenho dos alunos e de material didático, criação de estratégias, organização de ações de divulgação, reflexão coletiva, dentre outros aspectos que favoreçam o

desenvolvimento das habilidades e competências do professor em formação sob o prisma da internacionalização (LANGUAGES..., 2016; IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2016).

As três horas de tutoria, feitas de forma presencial pelo professor, na universidade, com possibilidade de atendimento a distância ou presencial para alunos do MEO, foram dedicadas, inicialmente, ao atendimento de alunos do curso *on-line*. Entretanto, em virtude da falta de procura por parte de tais alunos, as atividades de acompanhamento acabaram ficando mais abrangentes (BRASIL, 2013; LANGUAGES..., 2016).

Voltados para o desenvolvimento da produção e compreensão oral e escrita em língua inglesa, os cursos presenciais - diferentemente dos cursos de inglês geral ofertados nos centros de línguas das universidades e em cursos livres - consistem de cursos não sequenciais, com duração total de 16, 32, 48 ou 64 horas, com propósitos e públicos específicos (BRASIL, 2013; INTRODUÇÃO..., 2015; LANGUAGES..., 2016, PRINCÍPIOS..., 2016).

Com o objetivo de tornar o público alvo proficiente no idioma, eles ajudam a preparar a comunidade acadêmica, cultural e linguisticamente, para o processo de internacionalização. Contribuem, portanto, tanto para aqueles que participarão de programas de mobilidade internacional, quanto para aqueles que queiram ampliar o acesso à qualificação internacional localmente, expandindo os conhecimentos teóricos e as práticas de letramentos, que orientam o ensino-aprendizagem da língua inglesa para uma educação cidadã e integrada à sociedade globalizada (BRASIL, 2013; PRINCÍPIOS..., 2016; BRASIL, 2016).

Voltados para alunos cujos níveis de proficiência sejam, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, A2¹⁷, e, preferencialmente, B1 e B2, por estarem mais próximos da proficiência C1 - nível de proficiência alvo do programa -, os cursos devem prepará-los para provas de proficiência internacionais, para o letramento acadêmico e para questões culturais com às quais eles possivelmente se depararão em sua internacionalização (BRASIL, 2016).

Abreu e Lima (PRINCÍPIOS..., 2016), em consonância com o disposto no Edital nº 1 (BRASIL, 2013), entende que as equipes técnicas dos NuLis possuem

¹⁷ Básico.

autonomia para elaborar tais cursos, desde que obedeçam aos objetivos e princípios pedagógicos que norteiam e alicerçam o Programa IsF.

De maneira geral, o Programa prevê a oferta de cursos não sequenciais voltados para habilidades ou temas específicos com forte foco na interação e na comunicação dos participantes, de modo a oferecer à comunidade acadêmica o suporte linguístico necessário para que tomem parte no processo de internacionalização com muito mais facilidade (PRINCÍPIOS..., 2016).

Orienta-se, desta maneira, que os cursos sejam elaborados a partir da abordagem comunicativa (PRINCÍPIOS..., 2016), cujo foco é, como o próprio nome sugere, a comunicação, o uso efetivo da língua em situações reais de interação social (SILVEIRA, 1999; PARANÁ, 2008).

De acordo com Larsen-Freeman (2010, p.121), o “ensino comunicativo de língua visa, amplamente, aplicar a perspectiva teórica da abordagem comunicativa ao fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de língua e ao reconhecer a interdependência entre língua e comunicação” (tradução da autora)¹⁸.

A abordagem demanda, portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa, que “engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (SILVEIRA, 1999, p. 75) a partir de um contexto ou situação, que envolva participantes ou interlocutores desempenhando papéis sociais (SILVEIRA, 1999).

Convém salientar que essa abordagem permite que seus aprendizes desenvolvam uma habilidade determinada e não outra, a partir de suas próprias necessidades de uso da língua (SILVEIRA, 1999).

O papel do professor, diante dessa abordagem, é o de facilitador da comunicação em sala de aula, devendo criar e mediar situações que promovam a comunicação, bem como monitorar o desempenho dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Nesse sentido, a proposição de exercícios e atividades, por meio de uma abordagem comunicativa, deve promover uma prática extensiva das habilidades linguísticas privilegiadas pelo Programa IsF em consonância com as necessidades dos alunos. Devem, portanto, ser sempre articuladas com uma temática central que,

¹⁸ Communicative Language Teaching aims broadly to apply the theoretical perspective of the Communicative Approach by making communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication.

além de priorizar a internacionalização, promova uma intensa interação entre os aprendizes (PRINCÍPIOS..., 2016). Essa perspectiva justifica, assim, a necessidade da elaboração de cursos rápidos que desenvolvam as habilidades necessárias para a inserção nesse contexto específico (RAMOS et al., 2016).

O cenário aqui traçado justifica, portanto, a elaboração de aulas de inglês para fins específicos¹⁹, abordagem mais conhecida, no Brasil, pelo termo "inglês instrumental" (VILAÇA, 2010).

O ensino de inglês para fins específicos é aquele construído a partir das necessidades e interesses específicos reais ou futuros dos aprendizes em relação ao uso do inglês em contextos alvos. Nesse sentido, as aulas devem se centrar, para tanto, no desenvolvimento das habilidades linguísticas em foco por meio de atividades apropriadas para o propósito específico, preparando-os para se comunicar efetivamente em contextos acadêmicos e/ou profissionais (HUTCHINSON; WATERS; 1987; DUDLEY-EVANS; JOHN, 1998; VILAÇA, 2010)

Tem-se, assim, que diferentemente dos cursos de inglês para fins gerais²⁰, cujas aulas são, de maneira geral, elaboradas a partir de situações da vida cotidiana para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (VILAÇA, 2010), as aulas de inglês para fins específicos priorizam situações específicas que desenvolvam "habilidades e conhecimentos delimitados com base no levantamento das necessidades dos alunos" (VILAÇA, 2010, p. 6).

Especificamente no âmbito do IsF, essa especificidade se materializa por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para a inserção dos aprendizes no contexto da internacionalização, com destaque, sobretudo, para o ensino de inglês para fins acadêmicos²¹ (PRINCÍPIOS..., 2016).

O inglês para fins acadêmicos é uma subdivisão do inglês para fins específicos que foca a linguagem e a escrita acadêmicas de diversas áreas por meio de tarefas e materiais autênticos adequados ao contexto (DUDLEY-EVANS; JOHN, 1998; VILAÇA, 2010; PRINCÍPIOS..., 2016).

Os professores do IsF devem, então, planejar suas aulas e/ou atividades a partir dessas perspectivas, sempre levando em consideração, portanto, a abordagem comunicativa, metodologias e temáticas que facilitem a

¹⁹ English for Specific Purposes (ESP)

²⁰ English for General Purposes (EGP)

²¹ English for Academic Purposes (EAP)

internacionalização do público alvo do programa, em consonância com os princípios pedagógicos e objetivos traçados pelo IsF (PRINCÍPIOS..., 2016).

A partir da exposição do processo formativo do professor de língua inglesa oportunizado no Programa IsF, bem como da análise de seus documentos e/ou princípios básicos norteadores, é possível fazer algumas inferências preliminares.

Depreende-se, a partir do exposto no presente estudo, que pelo fato de o Programa IsF ter sido concebido, essencialmente, de forma a colaborar com as políticas públicas brasileiras voltadas para a internacionalização das IES, o processo formativo do professor por ele oportunizado, ao se embasar nos mesmos princípios que regem o IsF, articula-se, ao menos na teoria, com essa perspectiva.

Tendo em vista o fato de o processo formativo do professor de língua inglesa no curso de Letras da UTFPR parecer não estar articulado com as políticas públicas voltadas para a internacionalização das IES por priorizar uma formação voltada essencialmente para a educação básica, e não para outros contextos educacionais, é possível inferir que o Programa IsF-Inglês da mesma instituição tem potencial para preencher essa lacuna, complementando a formação docente dos professores-bolsistas acadêmicos do mesmo curso de maneira mais plena e substancial.

Esse entendimento é construído a partir da constatação de que o Programa IsF, ao contrário do que ocorre no curso de Letras da UTFPR, contempla expressamente em seus documentos uma formação docente voltada para um ensino de inglês que desenvolve habilidades e competências linguísticas específicas de seu público alvo e que oferece à comunidade acadêmica o suporte linguístico necessário para que tomem parte no processo de internacionalização e progridam em seus estudos e trabalho com facilidade.

Tem-se, portanto, que o Programa IsF ajudaria seu público alvo, por meio da capacitação linguística para fins específicos, na busca por respostas aos novos desafios da ciência, da tecnologia e da inovação. Isso ajudaria, também, a formar cidadãos, a incluir aqueles que estão às margens, e a melhorar a integração da nação às sociedades globalizadas, colaborando para a construção de um país mais academicamente capaz, qualificado e competitivo.

Nesta seção, apresentou-se o contexto e os pressupostos teóricos essenciais que norteiam a formação inicial do professor de língua inglesa oportunizada na UTFPR e no Programa IsF face aos novos desafios e dinâmicas impostos pelas sociedades contemporâneas globalizadas.

Passa-se, agora, ao terceiro capítulo da presente pesquisa, onde serão introduzidos os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é explicitar, primeiramente, a abordagem metodológica empregada para o desenvolvimento do presente estudo. Em seguida, apresentar os sujeitos da pesquisa e, por fim, descrever o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados escolhido, o pré-teste, bem como o processo de coleta de dados em si.

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se o presente estudo de uma pesquisa descritiva. Pesquisas descritivas são muito usadas na área da educação para a descrição dos atributos de uma dada população, fenômeno ou estabelecimento de correlações entre variáveis. Viabilizam, pois, um aprofundamento das informações pesquisadas, que podem levar à resolução de problemas e à melhoria das práticas (GIL, 2010; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Esse enquadramento justifica-se pelo fato da pesquisa descrever, a partir de documentos oficiais, como os processos formativos do professor de língua inglesa se desenvolvem no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR e no Programa IsF.

Com o intuito de se atingir os objetivos traçados na presente pesquisa, foram adotados dois procedimentos para a coleta de dados.

O primeiro fez um levantamento quantitativo, por meio de um questionário como instrumento de coleta de dados, para verificar, sob o ponto de vista dos discentes dos Estágios Curriculares em Língua Inglesa I, II e III de Letras da UTFPR, como os processos formativos oportunizados nas disciplinas se relacionam com a questão da internacionalização do ensino superior.

Para verificar se o processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, possibilita complementar os processos formativos desenvolvidos nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras

Português - Inglês da UTFPR, no que diz respeito à internacionalização do ensino superior, o procedimento técnico foi a pesquisa bibliográfica e documental. Esse material também foi usado para a elaboração do questionário.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de se compreender a questão dos processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR com relação à internacionalização do ensino superior, o *corpus* investigado foi o dos licenciandos do curso regularmente matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III no segundo semestre do ano de 2016.

A escolha por tais disciplinas se justifica pelo fato de elas oportunizarem aos discentes a prática contextualizada das reflexões teóricas construídas ao longo do curso. Isso permitiu verificar, portanto, como a formação docente privilegiada no curso se relaciona com a questão da internacionalização do ensino superior, na prática, sob a ótica dos pesquisados.

Para a obtenção dos dados sobre esse grupo, foram consultadas as docentes responsáveis pelas supramencionadas disciplinas, que disponibilizaram listagens com os nomes e endereços eletrônicos de todos os envolvidos no estudo.

As disciplinas de Estágio I e II contavam, respectivamente, com 23 alunos matriculados em cada uma delas. O Estágio III, por sua vez, tinha em sua listagem 14 alunos inscritos, entretanto apenas 12 deles cursavam a disciplina de fato. A população total deste estudo é, portanto, de 58 alunos.

Passa-se, agora, à descrição do questionário aplicado ao grupo.

3.3 O QUESTIONÁRIO

O questionário utilizado na presente pesquisa foi criado por meio do Google Formulários. A escolha dessa plataforma *on-line* em particular foi motivada pela sua

facilidade de elaboração e preenchimento, bem como pelo fato de disponibilizar ao pesquisador acesso aos resultados, os quais contam com estatísticas descritivas e informações organizadas em gráficos. Isso evita, portanto, o preenchimento posterior de planilhas com as respostas coletadas.

A partir das orientações de Moreira e Caleffe (2008), o questionário foi criado de forma atrativa, breve, fácil de entender e de preenchimento rápido de modo a incentivar os pesquisados a respondê-lo. O questionário contou, também, com uma interface amigável e simples, e com informações básicas sobre a pesquisa, aspectos que contribuem para a investigação.

Os autores também ressaltam a necessidade de o questionário possuir uma introdução que apresente, brevemente, informações sobre a pesquisa e os pesquisadores, o objetivo do questionário, bem como as orientações acerca de seu preenchimento. A Figura 1 abaixo apresenta a introdução do questionário elaborado:

A Internacionalização no Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II ou III

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Cláudia Beatriz Monte Jorge Martins

Aluna pesquisadora: Mirelle Mussi Giri

O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de dados para verificar como o processo formativo do professor de língua inglesa oportunizado na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II ou III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, se relaciona com as políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior a partir do ponto de vista dos acadêmicos regularmente matriculados na disciplina. Sua participação nos ajudará a colocar essa questão em perspectiva.

Responda marcando ou escrevendo no espaço correspondente. Por favor, não deixe qualquer item em branco. Em caso de dúvida, responda com base na sua experiência. Ressalta-se, entretanto, que você poderá interromper sua participação quando quiser ou achar necessário, bem como não responder a algum questionamento que não considere pertinente, sem qualquer prejuízo. As informações obtidas aqui permanecerão confidenciais.

Para quaisquer esclarecimentos, entre em contato pelo seguinte endereço eletrônico:
mirellemussi@hotmail.com

Figura 1 - Introdução ao questionário
Fonte: Autoria própria

O questionário também foi instruído com um termo de consentimento (Figura 2):

Você concorda em participar voluntariamente da presente pesquisa sobre a internacionalização no Estágio Curricular Obrigatório de Língua Inglesa I, II ou III conhecendo sua proposta e natureza?

Sim
 Não
 Outro:

Você consente que as informações aqui coletadas possam ser utilizadas em futuras publicações, resguardados seu anonimato e o sigilo de suas respostas?

Sim
 Não
 Outro:

Figura 2 - Termo de consentimento do questionário
Fonte: Autoria própria

Por fim, convém salientar que foram criados três questionários iguais, os quais foram aplicados para cada subgrupo específico - discentes dos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III - de modo a analisar se o processo formativo do professor de língua inglesa em cada uma dessas situações específicas articula-se com as políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior.

Passa-se, agora, à apresentação do questionário, o qual foi elaborado com base nos pressupostos teóricos e documentos que nortearam a presente pesquisa.

3.3.1 O questionário aplicado aos discentes de Letras

O questionário, intitulado "A internacionalização no Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa" (Apêndice A), objetivou averiguar se os processos formativos do professor de língua inglesa oportunizados nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Letras Português -

Inglês da UTFPR, estão articulados com as políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior a partir do ponto de vista dos acadêmicos regularmente matriculados nas disciplinas supramencionadas.

Foram elaboradas dez questões objetivas e fechadas, não obrigatórias, relacionadas às práticas docentes propiciadas nas disciplinas, quais sejam:

Questão 1:

As leituras, atividades e discussões em sala de aula sobre a prática docente, na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa em sua instituição de ensino superior, voltaram-se, primordialmente, para o(a):

Educação Básica;

Ensino Técnico;

Ensino Superior;

Outro.

Objetivou verificar se os Estágios focaram, de fato, a Educação Básica.

Questão 2:

Suas regências foram planejadas e ministradas efetivamente para qual público?

Ensino Fundamental;

Ensino Médio;

Ensino Técnico;

Ensino Superior;

Centro Acadêmico de Letras Estrangeiras Modernas (CALEM);

Outro.

Objetivou verificar se as regências foram planejadas e ministradas efetivamente para o público indicado nas ementas das disciplinas.

Questão 3:

Qual foi a metodologia adotada para o planejamento e execução de suas regências?

Método Tradicional;

Método Direto;

Método Áudio-Lingual;

Método Comunicativo;
Outro.

Objetivou verificar se a abordagem comunicativa, criticada pelos documentos, foi adotada ou não.

Questão 4:

Quais foram as habilidades linguísticas trabalhadas em suas regências?

Leitura;

Escrita;

Produção Oral;

Compreensão Oral.

Objetivou apurar se as habilidades linguísticas trabalhadas pelos alunos nas regências foram ou não além daquilo indicado nos documentos lidos e discutidos em sala de aula.

Questão 5:

Sua regência foi planejada a partir de qual temática básica?

Situações cotidianas;

Situações acadêmicas;

Situações relativas à internacionalização do ensino superior;

Outro.

Objetivou entender se a internacionalização do ensino superior é ou poderia ser uma questão trabalhada nas disciplinas.

Questão 6:

Além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, assinale, abaixo, os objetivos do ensino de língua inglesa discutidos no Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa:

Formar cidadão crítico;

Lutar contra a hegemonia a favor da diversidade, construindo discursos alternativos;

Desenvolver consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade;

Aproximar o aluno de outras culturas e integrá-lo à sociedade globalizada, transformando a realidade social, econômica e política;

Contruir para a internacionalização das instituições de ensino superior;

Ampliar a participação e a mobilidade internacional para capacitação acadêmica e profissional;

Facilitar a produção e o intercâmbio científico e tecnológico;

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

Outros.

Visou fazer um levantamento dos principais objetivos do ensino de língua inglesa discutidos nos três Estágios, apresentando, para tanto, os principais objetivos contemplados em Letras e no IsF, além de um objetivo comum aos dois.

Questão 7:

Durante suas aulas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa, você recebeu alguma instrução e/ou treinamento sobre como planejar e/ou lecionar aulas de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos?

Sim;

Não;

Outros.

Objetivou verificar se as disciplinas seguem, de fato, as orientações dos documentos, e se estimulam o ensino de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos.

Questão 8:

Você sabe o que é a internacionalização do ensino superior?

Sim;

Não;

Outro.

Objetivou verificar se os discentes sabem o que é a internacionalização do ensino superior.

Questão 9:

Durante suas aulas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa, houve alguma reflexão e/ou instrução para o planejamento de aulas voltadas para a internacionalização do ensino superior?

Sim;

Não;

Outro.

Objetivou averiguar se as disciplinas contemplam ou não a formação do professor voltada para a internacionalização do ensino superior.

Questão 10:

Você acha que os conteúdos teóricos e práticos do seu curso de Letras preparam os discentes para atuar no contexto da internacionalização do ensino superior?

Sim;

Não;

Outro.

Objetivou apurar se os discentes se sentem preparados para atuar no contexto da internacionalização do ensino superior com a formação oportunizada no curso de Letras da UTFPR.

Passa-se, agora, à descrição da aplicação do pré-teste do questionário apresentado.

3.3.3 O pré-teste

De acordo com Gil (2010), após a elaboração do questionário, passa-se à etapa de pré-teste para validação do instrumento. Esse é o momento em que se selecionam alguns indivíduos típicos da população que se pretende estudar para responder ao questionário de próprio punho, avaliando-se quaisquer inadequações que porventura possam se revelar.

Em virtude do número reduzido da população pesquisada, o questionário elaborado para os licenciandos em Letras foi aplicado a apenas um discente que cursou os Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I e II, e que convalidou o Estágio III da Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR.

Constatou-se, de maneira geral, que o questionário apresentava clareza, precisando de apenas pequenos ajustes de estruturação. Observou-se, também, que alguns termos precisaram de explicações adicionais, o que levou à sua substituição por outros mais adequados. Por fim, apurou-se que a quantidade de perguntas foi adequada e que o pesquisado respondeu ao questionário rapidamente, levando em torno de três minutos para respondê-lo.

3.4 A COLETA DE DADOS

Os questionários elaborados foram enviados por e-mail a todos os 58 discentes matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, II e III no dia 26 de outubro de 2016. Essa ação foi motivada pelo fato de eles estarem dispensados, naquele momento, das aulas presenciais para poderem se preparar para as regências e, então, ministrá-las.

Particularmente no que diz respeito à população pesquisada nos Estágios I e II, em virtude do baixo retorno, as mensagens foram reenviadas no dia 28 de outubro.

Diante de uma nova repetição do quadro de baixo retorno, a pesquisadora solicitou ajuda das professoras responsáveis pelas disciplinas, que enviaram mais uma mensagem com o *link* de acesso aos questionários, reforçando o pedido de colaboração com a pesquisa junto a seus alunos.

Por fim, os questionários foram, então, enviados pela pesquisadora pela terceira vez na primeira semana de novembro de 2016, reforçando a importância da participação dos discentes nesta pesquisa.

No que tange à população do Estágio III, pelo fato da pesquisadora conhecer grande parte dos discentes, além do envio por e-mail, o contato foi feito também por meio das redes sociais e pessoalmente, o que resultou na aderência da totalidade dos sujeitos pesquisados.

Os questionários foram respondidos por 12 alunos do Estágio I, 12 alunos do Estágio II e 12 alunos do Estágio III, o que corresponde a 62,07% de toda a população (58 alunos) pesquisada.

Neste capítulo, foram explicitados a abordagem metodológica empregada para o desenvolvimento do presente estudo, os sujeitos pesquisados, bem como o processo de elaboração do questionário e da coleta de dados. Passa-se, agora, à apresentação e análise dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão apresentados, neste capítulo, os resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários à população pesquisada.

Os resultados serão analisados de forma a se verificar como os processos formativos oportunizados nos Estágios Curriculares em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, se relacionam, na prática, com a internacionalização do ensino superior sob a ótica dos licenciandos envolvidos.

Em um segundo momento, será analisado se o processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras, possibilita complementar os processos formativos desenvolvidos nos Estágios Curriculares em Língua Inglesa I, II e III, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, no que diz respeito à internacionalização do ensino superior.

As respostas serão comentadas individualmente, bem como serão apresentados os percentuais e/ou gráficos obtidos para cada uma delas de modo a facilitar o entendimento e a visualização dos dados coletados.

4.1 AS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

A primeira pergunta, de múltipla escolha com a possibilidade de apenas uma resposta, questionou qual foi o foco das leituras, atividades e discussões em sala de aula sobre a prática docente na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa.

De um total de 12 respostas coletadas junto ao Estágio I, 11 discentes (91,7%) responderam que elas se voltaram primordialmente para a educação básica e um discente (8,3%) respondeu, na opção "outros", que o foco foi o ensino fundamental e o ensino médio. Esses ensinamentos compõem, na verdade, o conjunto da educação básica. Extrai-se, portanto, que 100% das respostas contemplaram a educação básica.

Esse resultado indica que as reflexões teóricas construídas junto a esse grupo estão plenamente de acordo com a ementa da disciplina, que prevê leituras e discussões de documentos tais como os PCNs, as OCEMs, a LDB e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, os quais embasam o Projeto Pedagógico do curso da UTFPR e orientam para uma formação inicial do professor voltada para a educação básica.

Similarmente, das 12 respostas coletadas junto aos alunos do Estágio II, 11 discentes (91,7%) responderam educação básica, e um discente (8,3%), ao selecionar a opção "outros", respondeu que o foco foi o ensino de línguas em geral.

Os resultados indicam, mais uma vez, que as reflexões teóricas foram desenvolvidas visando a educação básica, em concordância com o disposto na ementa da disciplina, que prevê uma retomada das leituras e discussões dos documentos oficiais estudados no Estágio I.

Os dados também revelaram que um discente compreendeu que o foco dessas reflexões foi o ensino de inglês geral, sem especificar o público privilegiado pelo Estágio para o desenvolvimento da prática docente.

Isso indica que, apesar de os dados apontarem para uma reflexão teórica que se voltou, de fato, para a educação básica, ela pode, eventualmente, ser assimilada pelos discentes como aplicável e adequada para outros contextos educacionais. Indica, também, que talvez não tenha ficado claro para ele(a) que o foco primordial das reflexões construídas objetivaram um ensino de inglês para a educação básica.

No contexto do Estágio III, das 11 respostas coletadas das 12 possíveis, nove discentes (81,8%) responderam educação básica, um discente (9,1%) respondeu ensino técnico e um discente (9,1%), ao optar pelo item "outros", detalhou que as atividades focaram mais a faixa etária dos alunos e o inglês para fins específicos.

Esses dados revelam que, apesar de haver um indicativo numérico de que as reflexões teóricas novamente privilegiaram a educação básica, elas parecem ter sido ampliadas no Estágio III, diversificando a discussão, ainda que timidamente.

As leituras, atividades e discussões abarcaram, também, segundo alguns discentes, o ensino técnico e outros contextos educacionais em que as práticas docentes são voltadas para faixas etárias específicas e para aulas de inglês para fins específicos.

Vale lembrar que o ensino de língua proposto nos documentos que embasam essa formação não encorajam o ensino de inglês para fins específicos, conhecido também como instrumental. Entretanto, isso não impediu que esse aspecto fosse refletido e/ou trabalhado, o que indica que talvez esse conhecimento tenha sido considerado relevante para a formação nesse contexto específico.

Convém salientar, também, que a ementa do Estágio III, ao contrário das ementas dos Estágios I e II, não prevê, expressamente, a leitura de nenhum documento oficial ou textos específicos, aspecto que pode indicar uma abertura para outras leituras e reflexões que não aquelas voltadas para a educação básica. Essa perspectiva poderia explicar o fato de alguns respondentes terem indicado, em suas respostas, esses novos contextos e situações educacionais.

De maneira geral, os dados confirmam, a princípio, que as reflexões teóricas sobre as práticas docentes construídas em sala de aula nos três Estágios voltaram-se, quase em sua totalidade, para a educação básica, em consonância com que os documentos estabelecem, motivo pelo qual os Estágios não parecem se articular com a internacionalização.

É possível afirmar, portanto, que o processo formativo oportunizado aos professores bolsista do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, ajudaria a preencher a lacuna percebida no âmbito dos três Estágios no que diz respeito à construção de reflexões teóricas voltadas para a internacionalização do ensino superior.

Isso é justificado pelo fato de o Programa priorizar atividades docentes que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências do professor em formação para um ensino de língua voltadas para a internacionalização. Um exemplo prático são as cinco horas de atividades de formação pedagógica voltadas para a internacionalização, as quais são conduzidas pela equipe NuLi e também em parceria com o Núcleo Gestor do IsF.

4.2 O PÚBLICO DAS REGÊNCIAS

Na segunda questão, de múltipla escolha e com possibilidade de seleção de apenas uma alternativa como resposta, os discentes responderam para qual público

suas regências foram elaboradas e ministradas efetivamente. O objetivo foi verificar se os públicos indicados nas ementas das disciplinas foram contemplados ou não, e se as regências estavam em harmonia com as reflexões teóricas construídas em sala de aula, voltadas primordialmente para a educação básica.

Das 12 respostas coletadas junto à população pesquisada no Estágio I (Gráfico 1), cinco discentes (41,7%) responderam Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM), três (25%) Ensino Fundamental, dois (16,7%) Ensino Médio e os outros dois discentes (16,7%) responderam Ensino Técnico.

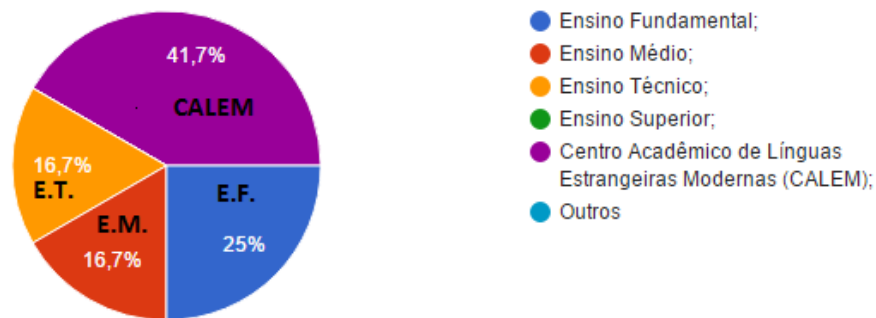


Gráfico 1- Público das regências - discentes do Estágio I
Fonte: Autoria própria

Observou-se que a maioria do público atendido no Estágio I não foi o privilegiado na ementa oficial da disciplina, uma vez que apenas três discentes indicaram o ensino fundamental - foco do Estágio II - como o contexto onde suas aulas foram ministradas. A maior parte das regências concentrou-se no ensino médio, no ensino técnico e, especialmente, no CALEM, centro acadêmico da UTFPR que oferece cursos de línguas para alunos e servidores da instituição (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2014).

Os resultados indicam que, muito embora as reflexões teóricas construídas em sala de aula tenham contemplado, primordialmente, a educação básica, a prática acabou sendo efetivada, em parte, em outros contextos educacionais.

É possível que esses resultados apresentem distorções, uma vez que o número de respondentes do Estágio I corresponde a 52,17% do total da população.

Entretanto, não se pode ignorar os dados que indicam que algumas das regências foram ministradas para o ensino técnico e para o CALEM.

O público do CALEM é composto, essencialmente, pela comunidade acadêmica da UTFPR, e não por um público da educação básica. Esses alunos não estão, portanto, ao menos na teoria, tendo os primeiros contatos com a língua inglesa. Ademais, por estarem inseridos em um ambiente acadêmico, podem apresentar necessidades linguísticas distintas do público alvo do Estágio I, que são os alunos do ensino fundamental.

Uma possível demanda específica de um público como esse seria a necessidade de preparação acadêmica, cultural e linguística para o processo de internacionalização, para a ampliação do acesso à qualificação localmente, dentre outros aspectos, que podem ser endereçados por meio de aulas desenvolvidas especificamente para atender a essas necessidades.

Raciocínio semelhante também pode ser aplicado às regências ministradas para o ensino técnico, cujas necessidades linguísticas possivelmente sejam igualmente distintas em relação às necessidades dos alunos do ensino fundamental.

Infere-se, portanto, que as práticas oportunizadas no Estágio I não estão plenamente articuladas com as reflexões teóricas construídas durante as aulas, as quais se voltaram essencialmente para a educação básica.

No Estágio II, das 12 respostas obtidas (Gráfico 2), seis delas (50%) indicaram o Ensino Fundamental, três (25%) o Ensino Médio, duas (16,7%) o Ensino Técnico e uma (8,3%) respondeu CALEM.

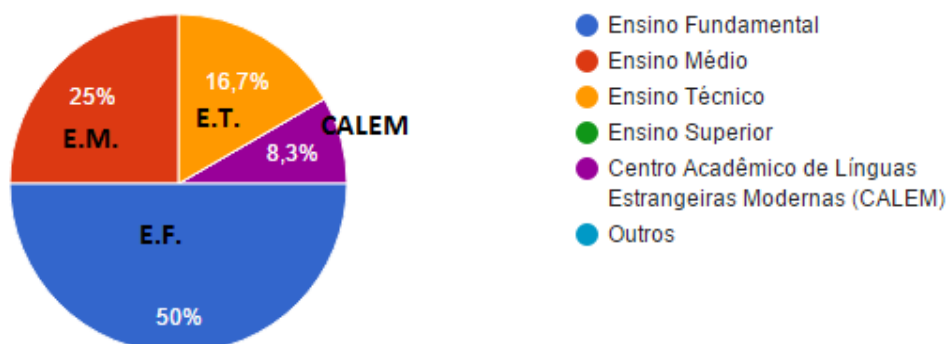


Gráfico 2 - Público das regências - discentes do Estágio II
 Fonte: Autoria própria

O Estágio II é uma disciplina que deveria privilegiar regências voltadas para o ensino médio (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2011). Entretanto, metade dos pesquisados respondeu que elas foram ministradas para o ensino fundamental e apenas três respondentes dos 12 pesquisados indicaram o ensino médio. Ademais, outros três respondentes indicaram contextos educacionais que não a educação básica (ensino técnico e CALEM).

Depreende-se, portanto, que a situação delineada também não se alinha plenamente com a ementa do Estágio II ao não contar com a maioria dos discentes ministrando aulas para o público indicado. Ressalta-se, contudo, que ainda que as regências não tenham sido ministradas em grande parte para o ensino médio, a prática voltada para a educação básica prevaleceu, em consonância com as orientações dos documentos que embasam as atividades desenvolvidas na disciplina.

Por fim, de acordo com os discentes do Estágio III (Gráfico 3), sete deles (58,3%) responderam que o público de suas regências foi o Ensino Médio, três (25%) responderam o CALEM, e dois (16,7%), ao selecionarem a opção "outros", responderam que o material foi elaborado para diferentes públicos e faixas etárias, desde o público infantil até o público do ensino de inglês para fins específicos.

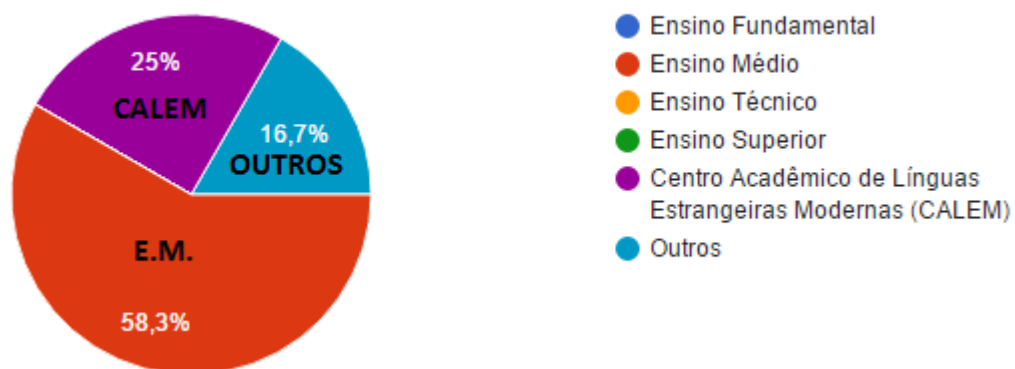


Gráfico 3- Público das regências - discentes do Estágio III
Fonte: Autoria própria

Nesse contexto em particular, segundo a ementa do Estágio III, os materiais didáticos preparados pelos discentes deveriam ser aplicados a um público de sua escolha, restringindo-se, entretanto, aos ensinos fundamental ou médio.

De acordo com dados coletados, mais da metade dos pesquisados (58,3%) desenvolveu os materiais didáticos e os aplicou pensando no ensino médio. Entretanto, o restante deles indicou outros públicos além dos privilegiados pela ementa, tais como o CALEM (25%), e públicos específicos no que diz respeito à faixa etária e ao conteúdo do ensino de inglês, também específico (16,7%).

Tem-se, assim que o conjunto dos dados coletados junto às três disciplinas indica, no que tange aos públicos efetivamente contemplados em suas regências, que elas priorizam, na prática, a educação básica como público, conforme a orientação dos documentos que as guiam.

Considerando que o público alvo das aulas de inglês com foco na promoção da internacionalização do ensino superior é a comunidade acadêmica das IES, percebe-se que as disciplinas não estão articuladas com as políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior. Essa perspectiva é justificada pelo fato de elas focarem um público alvo distinto, a partir do que estabelecem as ementas e demais documentos que as embasam.

Ressalta-se, entretanto, que pelo fato de algumas regências terem sido realizadas em outros contextos educacionais não privilegiados pelos documentos que sustentam as atividades e reflexões construídas nos Estágios Curriculares, infere-se que não há um pleno alinhamento com relação ao público específico indicado em cada uma das ementas.

Essas regências, especialmente aquelas ministradas para o CALEM, poderiam ter se articulado, entretanto, com a questão da internacionalização do ensino superior caso essa perspectiva tivesse sido discutida em algum momento durante as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da disciplina.

A partir dessas reflexões, entende-se que o Programa IsF ajudaria a complementar a formação oportunizada nos Estágios aos seus professores bolsistas, acadêmicos de Letras da UTFPR. O motivo é pelo fato de que o Programa trabalha com um público distinto da educação básica, e cujas necessidades linguísticas são igualmente distintas. São eles: estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e

Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica.

4.3 A METODOLOGIA ADOTADA PARA O PLANEJAMENTO DAS REGÊNCIAS

A terceira questão, de múltipla escolha com possibilidade de seleção de mais de uma opção como resposta, verificou o principal método adotado pelos discentes para o planejamento e execução de suas regências.

Das 11 respostas obtidas no questionário aplicado aos discentes do Estágio I, 10 respondentes (90,9%) usaram o método comunicativo, ao passo que um (9,1%) adotou o método áudio-lingual. Esse método, desenvolvido durante a II Guerra Mundial, objetiva criar hábitos automatizados de fala por meio da repetição (PAIVA, 2005).

No Estágio II, das 12 respostas, 10 respondentes (83,3%) adotaram o método comunicativo e cinco (41,7%) revelaram também ter usado o método tradicional. Também chamado de método gramática-tradução, foi o primeiro método conhecido de ensino de língua. Envolve atividades estruturalistas, tais como exercícios gramaticais, listas de palavras, memorização e repetição, os quais ainda hoje são muito comuns no ensino de inglês (PAIVA, 2005).

Finalmente, das 12 respostas dadas pelos discentes do Estágio III, oito deles (66,7%) adotaram o método comunicativo, três (25%) usaram o método tradicional e um (8,3%) adotou o método áudio-lingual. Por fim, dois respondentes (16,7%), ao selecionarem a opção "outros", revelaram que usaram outras abordagens pedagógicas de ensino de língua inglesa, tais como a *task-based learning*²² e *project work*²³.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que a metodologia comunicativa foi a majoritariamente adotada pelos discentes nos três estágios. Há que se ponderar, entretanto, que essa situação verificada na prática não está alinhada com os documentos que embasam a formação do professor na UTFPR.

²² Aprendizagem com base em tarefas.

²³ Projeto de trabalho

A proposta das OCEMs orienta que o trabalho educacional vá além da instrumentação linguística, ou seja, a capacitação para o uso de uma determinada língua para fins comunicativos. Privilegia, assim, um trabalho que, além de ensinar um idioma estrangeiro, deve contribuir, também, para a formação de indivíduos, enfatizando e desenvolvendo a compreensão sobre que posição/lugar o aluno ocupa na sociedade.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica, por sua vez, defendem a superação de um ensino de línguas estrangeiras baseado na abordagem comunicativa, uma vez que essa abordagem não leva em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e de poder, o que acaba por restringir a aprendizagem como experiência de identificação social e cultural.

Infere-se, portanto, que, apesar de o desenvolvimento das habilidades comunicativas por meio do uso efetivo da língua inglesa em situações reais de interação social ser desestimulado pelos documentos que suportam as ementas e planos de ensino dos Estágios, elas são entendidas como essenciais pelas três disciplinas.

Os cursos de inglês voltados para a internacionalização, por outro lado, orientam que as aulas sejam elaboradas a partir do método comunicativo. O objetivo é focar a interação e a comunicação dos alunos, de modo a oferecer à comunidade acadêmica o suporte linguístico necessário para que tomem parte no processo de internacionalização com facilidade.

Observa-se, assim, que os processos formativos oportunizados nos três estágios, no que diz respeito à metodologia adotada para o planejamento e execução das regências, estão em harmonia com a questão da internacionalização do ensino superior.

Harmonizam-se, também, com o Programa IsF, cujas aulas devem ser elaboradas a partir da abordagem comunicativa de modo a promover uma prática extensiva das habilidades linguísticas privilegiadas pelo Programa IsF em consonância com as necessidades dos alunos. O processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos de Letras da UTFPR, reforçaria, então, a formação preconizada em Letras.

Salienta-se, por fim, que embora o método comunicativo tenha predominado na investigação, não se pode ignorar a menção aos métodos tradicional e o áudio-lingual feita por um número considerável de alunos, e também a menção a outras

abordagens pedagógicas. Isso indica que os Estágios, apesar de aparentemente terem reforçado o ensino baseado no método comunicativo, haja vista a alta porcentagem de sua utilização, aparentemente conferiram liberdade aos discentes para que adotassem outras metodologias para o planejamento e execução das regências.

Outra interpretação possível seria a de que essas metodologias talvez sejam relevantes e valorizadas no contexto da comunidade escolar em que eles desenvolveram suas atividades do Estágio. Para um melhor entendimento da questão, seria necessário um aprofundamento da investigação sobre essa informação.

4.4 AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS TRABALHADAS NAS REGÊNCIAS

A quarta questão, também de múltipla escolha com possibilidade de seleção de mais de uma opção, verificou quais foram as habilidades linguísticas trabalhadas nas regências ministradas pelos discentes dos Estágios I, II e III.

A partir das 12 respostas coletadas no questionário aplicado aos discentes do Estágio I, a habilidade linguística mais trabalhada por eles foi a compreensão oral, sendo indicada por 11 respondentes (91,7%). Essa habilidade foi seguida de perto pelas habilidades de produção oral e de leitura, trabalhadas por 10 discentes (83,3%) cada uma delas. Por último, a menos trabalhada pelos discentes foi a habilidade escrita, indicada por 9 respondentes (75%).

Similarmente, a compreensão oral foi também a habilidade linguística mais trabalhada pelos discentes do Estágio II. Das 12 respostas obtidas, 11 respondentes (91,7%) privilegiaram o trabalho com essa habilidade, que foi seguida pela produção oral, trabalhada por 10 discentes (83,3%), pela leitura, trabalhada por 9 discentes (75%) e, por último, pela habilidade escrita, trabalhada por oito respondentes da população pesquisada (66,7%).

No Estágio III, diferentemente das situações observadas nos Estágios I e II, extraiu-se, das 12 respostas obtidas, que a habilidade linguística mais trabalhada foi a escrita, foco de 100% dos discentes. As demais habilidades - leitura, produção oral

e compreensão oral - vieram logo em seguida, empatadas. Cada uma delas foi trabalhada por 11 discentes (91,7%).

Os resultados apresentados indicam que as habilidades linguísticas trabalhadas nas regências pelos discentes dos três Estágios foram além das orientações apresentadas em documentos tais como os PCNs, as OCEMs e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, que embasam o processo formativo do curso de Letras da UTFPR.

Particularmente no que diz respeito ao disposto nos PCNs, esse documento entende que o aluno, para potencializar a percepção que ele tem de si próprio como ser humano e cidadão, deve desenvolver ao menos uma habilidade linguística em língua estrangeira, preferencialmente a habilidade de leitura, por ser entendida como a mais relevante para contexto social dos alunos da Educação Básica. O documento não descarta, entretanto, o trabalho com as outras três habilidades, que podem ser desenvolvidas a depender das especificidades de um dado contexto educacional.

Os demais documentos indicam que o ensino de língua inglesa, de maneira geral, deve se voltar para o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, escrita e produção oral por serem entendidas como as mais relevantes para o contexto social dos educandos. Silenciam, porém, no que diz respeito à compreensão oral.

Os contextos investigados revelam, todavia, que é justamente o trabalho com a habilidade de compreensão oral, silenciada nos documentos, que foi fortemente contemplada pelos discentes em todos os Estágios, revelando que eles consideram a compreensão oral tão ou mais importante quanto as demais habilidades linguísticas. Outra interpretação possível seria a de que essa habilidade talvez seja relevante e valorizada no contexto da comunidade escolar em que eles desenvolveram suas atividades do Estágio.

Outro aspecto a se observar é que, muito embora o entendimento dos documentos supracitados silenciem no que diz respeito ao trabalho com a habilidade de compreensão oral, entende-se que esse silêncio não significa uma posição expressamente contrária ao desenvolvimento da habilidade.

Infere-se, assim, que as licenciaturas em Letras têm autonomia para escolher as habilidades linguísticas mais relevantes a serem trabalhadas. Essa escolha pode ser determinada a partir das necessidades observadas no contexto social em que o curso está inserido. Isso justificaria, portanto, o trabalho

desenvolvido com a habilidade de compreensão oral, incluído nas práticas docentes iniciais oportunizadas nos Estágios.

Os dados revelam, que as reflexões teóricas construídas durante as aulas dos Estágios I, II e III oportunizaram o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que os discentes pudessem elaborar regências trabalhando as quatro habilidades linguísticas, especialmente a compreensão oral. Isso indica que a formação oportunizada, ao contemplar as quatro habilidades, articula-se, nesse sentido, com a questão da internacionalização do ensino superior.

O processo formativo oportunizado ao professor bolsista do Programa IsF, acadêmico de Letras da UTFPR, mais uma vez reforçaria, portanto, a formação desenvolvida no curso de Letras da UTFPR nesse aspecto em especial, uma vez que seus cursos presenciais trabalham com o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral e escrita com o objetivo de tornar o público alvo proficiente no idioma, preparando-os cultural e linguisticamente para o processo de internacionalização.

4.5 A TEMÁTICA BÁSICA DAS REGÊNCIAS

Partindo do disposto nos documentos oficiais, que orientam o planejamento de aulas de língua inglesa a partir de temas, a quinta questão, de múltipla escolha com a possibilidade de seleção de apenas uma alternativa, conferiu qual foi a temática básica a partir da qual as regências ministradas pelos discentes dos três Estágios foram planejadas.

No Estágio I, 10 discentes (83,3%), de um total de 12, responderam que as regências foram planejadas a partir de situações cotidianas, e dois deles (16,7%), que selecionaram a opção "outros", responderam que trabalharam com as temáticas cultura, e Enem/vestibular.

No que diz respeito aos resultados obtidos junto às populações investigadas nos Estágios II e III, a totalidade dos discentes (12 respondentes) de cada um dos Estágios respondeu que as regências foram desenvolvidas a partir de situações cotidianas.

Esses dados confirmam o predomínio de situações cotidianas como temas das aulas nas práticas docentes oportunizadas nas três disciplinas de Estágio. Situações do dia a dia são temáticas comumente privilegiadas no ensino de inglês geral. Já as temáticas acadêmicas e, mais recentemente, as temáticas relativas à internacionalização do ensino superior, são mais trabalhadas no ensino de inglês para fins específicos (PRINCÍPIOS..., 2016; VILAÇA, 2010).

Ressalta-se, também, que tampouco fazem parte temáticas tais como cidadania, diversidade, igualdade e justiça social, voltadas especificamente para a formação crítica e cidadã dos educandos, conforme proposto nos documentos que embasam a formação docente no curso em foco. Essas temáticas, caso tivessem sido trabalhadas, teriam sido mencionadas no item "outros" da questão. Não se percebe, portanto, uma articulação entre as orientações indicadas pelos documentos e a prática desenvolvida nos Estágios.

A partir dos dados obtidos, que indicam um trabalho predominantemente voltado para temáticas cotidianas, infere-se que as demais temáticas elencadas na questão não fazem parte das reflexões e práticas oportunizadas nos Estágios. Por conseguinte, no que tange a esse aspecto específico, não se percebe, também, uma articulação dos Estágios com a internacionalização por não focar temas específicos que facilitem o processo de inserção nesse contexto particular.

Percebe-se, portanto, que o processo formativo oportunizado ao professor bolsista do Programa IsF, acadêmico de Letras, complementaria a formação desenvolvida paralelamente em Letras por priorizar o desenvolvimento de práticas voltadas para o trabalho com temáticas específicas, em especial as relativas à internacionalização do ensino superior e às situações acadêmicas. O Programa orienta, de maneira geral, que as aulas sejam desenvolvidas a partir de uma temática central que priorize a internacionalização.

Ressalta-se, por fim, que há um trabalho repetitivo com as temáticas cotidianas nos três contextos investigados. A internacionalização do ensino superior poderia ser, portanto, uma questão trabalhada em algum momento, em uma das disciplinas. Isso permitiria que os professores em formação dominassem novas habilidades, competências e saberes necessários para atuar em outros contextos educacionais, completando a sua formação.

4.6 OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A sexta questão, de múltipla escolha com possibilidade de seleção de mais de uma opção, investigou os principais objetivos do ensino de língua inglesa discutidos nos três Estágios, além do desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Sob a perspectiva do curso de Letras da UTFPR, os principais objetivos do ensino de língua inglesa são: formar cidadão crítico (item 1); lutar contra a hegemonia e a favor da diversidade, construindo discursos alternativos (item 2); e desenvolver consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade (item 3).

No que diz respeito ao Programa IsF, são objetivos: contribuir para a internacionalização das instituições de ensino superior (item 5); ampliar a participação em programas de intercâmbio (item 6); facilitar a produção e o intercâmbio científico e tecnológico (item 7); e proporcionar novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação (item 8).

Por fim, o objetivo comum a ambos é: aproximar o aluno de outras culturas e integrá-lo à sociedade globalizada, transformando a realidade social, econômica e política (item 4).

No Gráfico 4 abaixo, nota-se que o item 4 foi escolhido como o principal objetivo do ensino de língua inglesa por 100% dos 12 discentes pesquisados no Estágio I. Esse objetivo, comum aos dois contextos formativos, foi seguido por objetivos contemplados especificamente por Letras: oito respondentes (66,7%) selecionaram o item 3; sete respondentes (58,3%) selecionaram o item 1; e cinco respondentes (41,7%) selecionaram o item 2.

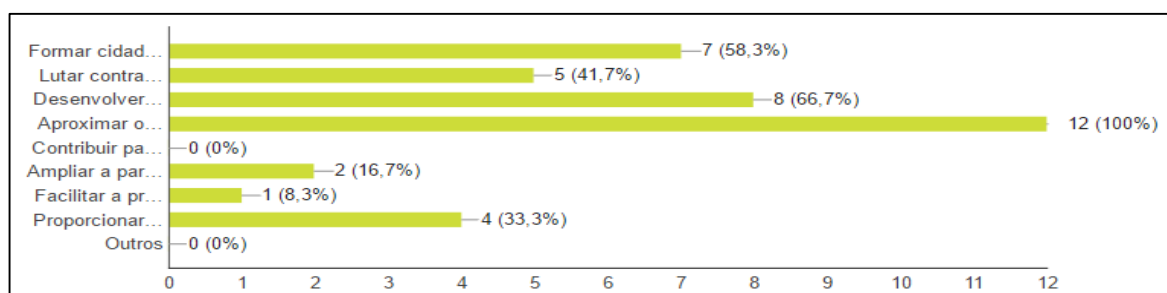


Gráfico 4 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio I
Fonte: Autoria própria

É Interessante observar que os discentes também indicaram como objetivos discutidos no Estágio I aspectos não contemplados nos documentos que embasam essa formação, mas que configuram-se, por outro lado, como objetivos do Programa IsF, são eles: item 8, selecionado por quatro respondentes (33,3%); item 6, selecionado por 2 respondentes (16,7%); e item 7, selecionado por um respondente (8,3%).

A mesma dinâmica foi observada no Estágio II, conforme se verifica no Gráfico 5 abaixo. Novamente, o objetivo apresentado no item 4 predominou em relação aos demais, sendo selecionado por 10 respondentes (83,3%), seguido do item 3, selecionado por nove respondentes (75%), do item 1, selecionado por sete respondentes (58,3%) e do item 2, selecionado por cinco respondentes (41,7%).

Dentre os objetivos do ensino de inglês privilegiados somente pelo Programa IsF, mais um vez o item 8 foi selecionado por quatro respondentes (33,3%) da população pesquisada. A novidade fica por conta do item 5, "contribuir para a internacionalização do ensino superior", apontado por um respondente (8,3%) do grupo investigado.

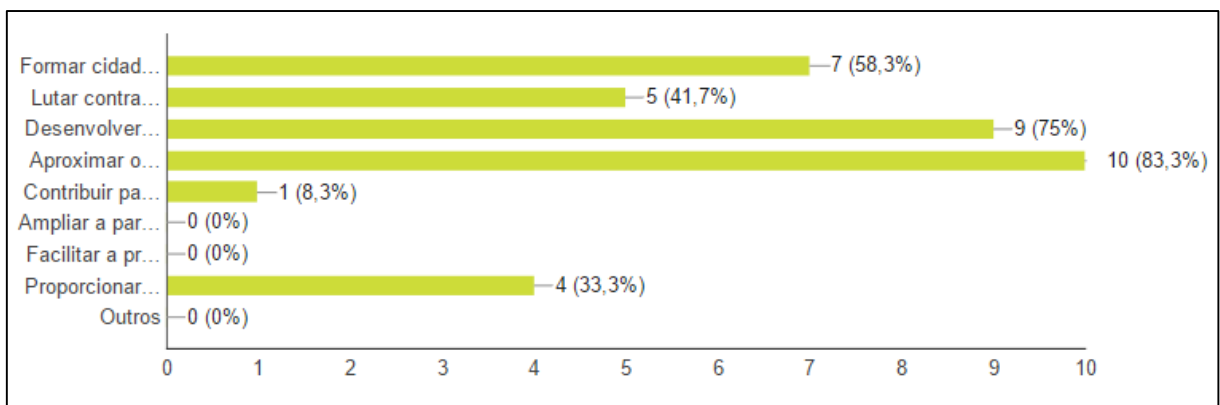


Gráfico 5 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio II
Fonte: Autoria própria

Por fim, apresenta-se o quadro observado no Estágio III, que seguiu a mesma tendência observada nos Estágios I e II. O objetivo do item 4 foi destacado mais uma vez por nove respondentes (81,8%), o item 1 por sete respondentes (63,6%), e os itens 2 e 4 por seis respondentes (54,5%), respectivamente.

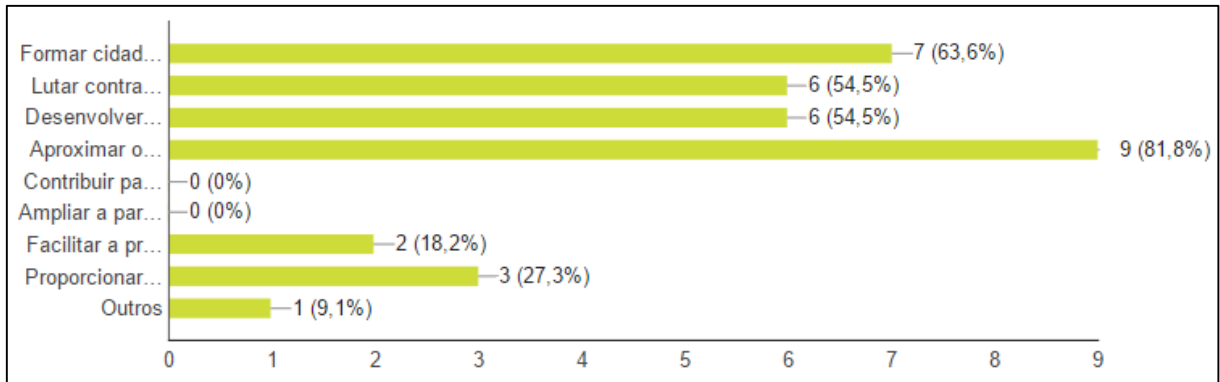


Gráfico 6 - Objetivos do ensino de inglês - discentes do Estágio III
Fonte: Autoria própria

O Gráfico 6 mostra, também, que os itens 7 e 8, indicados como objetivos discutidos no Estágio III, foram selecionados por dois (18,2%) e três (27,3%) respondentes da população pesquisada, respectivamente. Por fim, um discente (9,1%), ao selecionar a opção "outros", revelou que um dos objetivos discutidos na aula de Estágio III foi o de proporcionar um ensino holístico, que não foca somente uma área do conhecimento.

Observa-se, a partir das situações apresentadas, que a maioria dos discentes indicou o item 4 como sendo o principal objetivo do ensino de língua inglesa, além do desenvolvimento das habilidades linguística. Sendo esse um item comum às duas formações, Letras e IsF, infere-se que as duas realidades não estão tão distantes quanto parecem estar, e que há espaço para um estreitamento das relações, fortalecendo tanto a licenciatura quanto a política linguística que sustenta o Programa no que diz respeito à internacionalização.

Outro aspecto relevante é que os objetivos do ensino de língua inglesa discutidos nas três disciplinas não se restringem àqueles indicados pelos documentos que embasam esses processos formativos em particular. Eles vão além e abrangem, também, segundo os sujeitos investigados, os objetivos específicos do Programa IsF, ainda que em menor proporção. Isso indica que os Estágios não se coadunam plenamente às orientações oficiais, mas que se harmonizam, relativamente, com a internacionalização.

Sabe-se, a partir do disposto nos documentos oficiais que embasam a formação do professor de língua inglesa no Brasil, que a finalidade básica da

educação é desenvolver plenamente o educando, preparando-o para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.

Os estudantes devem, portanto, ter acesso aos conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, incluindo as línguas estrangeiras, que devem contribuir para uma formação crítica e cidadã, que vai muito além da instrumentação linguística.

Esses documentos não apresentam, como objetivos do ensino de língua inglesa, a contribuição para a internacionalização da IES, a ampliação da participação em programas de intercâmbio, a facilitação da produção científica e tecnológica, bem como seu intercâmbio, e nem a promoção de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação, aspectos privilegiados pelas políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior.

Entretanto, esses objetivos, específicos do IsF, também colaboram para a promoção do desenvolvimento pleno dos educandos, preparando-os para progredir no trabalho e nos estudos, e contribuindo para sua formação crítica e cidadã, motivo pelo qual se entende que o Programa IsF complementaria a formação oportunizada nos três Estágios.

Apesar da descoberta de que os objetivos do ensino de língua inglesa discutidos nos três Estágios transcendem, ainda que timidamente, o estabelecido nos documentos oficiais, abarcando objetivos específicos do IsF, entende-se que não há, aí, nenhum conflito. Essa inferência é justificada pelo fato de que ambas as perspectivas desejam aproximar seus educandos de outras culturas e integrá-los à sociedade globalizada, transformando a realidade social, econômica e política. Configuram-se, apenas, como diferentes abordagens.

Por fim, faz-se necessário destacar que as discussões relativas aos objetivos do ensino de língua inglesa nos Estágios analisados parecem ser ampliadas, a partir da percepção básica orientada nos documentos, de forma a complementar as reflexões tecidas com novas perspectivas, mais representativas das novas dinâmicas e demandas profissionais e sociais das sociedades atuais.

Há uma indicação, portanto, de que os Estágios, ao mesclarem questões conceituais e práticas para a capacitação dos discentes, parecem não ignorar novos elementos e novas perspectivas, e vão além daquilo que é orientado nos documentos oficiais básicos, ainda que timidamente.

Embora o Projeto Pedagógico do curso de Letras, bem como as ementas dos Estágios, não prevejam, expressamente, uma formação voltada para outros contextos educacionais além da educação básica, há, na prática, espaço para isso, como um trabalho voltado para a internacionalização, sem que se deixe de lado a formação privilegiada.

O processo formativo oportunizado ao professor bolsista do Programa IsF, acadêmico do referido curso, complementar, portanto, a formação desenvolvida no curso de Letras da UTFPR ao propor outros objetivos para o ensino de inglês sob a perspectiva da internacionalização do ensino superior.

4.7 INSTRUÇÃO E/OU TREINAMENTO PARA ESP/EAP

A sétima questão verificou se os discentes receberam alguma instrução e/ou treinamento sobre como planejar e/ou lecionar aulas de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos, aspecto privilegiado no Programa IsF.

No Estágio I, das 12 respostas coletadas, seis discentes (50%) responderam que não receberam, cinco (41,7%) responderam que sim, e um discente (8,3%) mencionou, no item "outros", que não recebeu instrução para a inclusão.

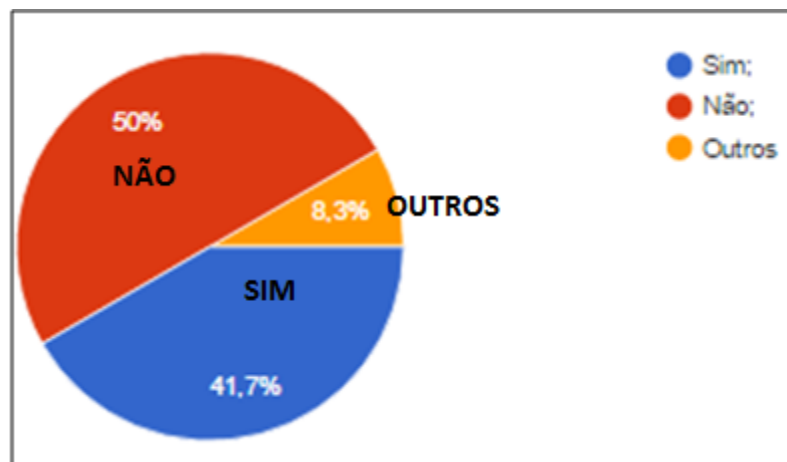


Gráfico 7 - Instrução ESP/EAP - discentes Estágio I
Fonte: Autoria própria

Já no Estágio II, oito discentes (66,7%) responderam que não receberam qualquer instrução e/ou treinamento, ao passo que quatro (33,3%) responderam que sim.

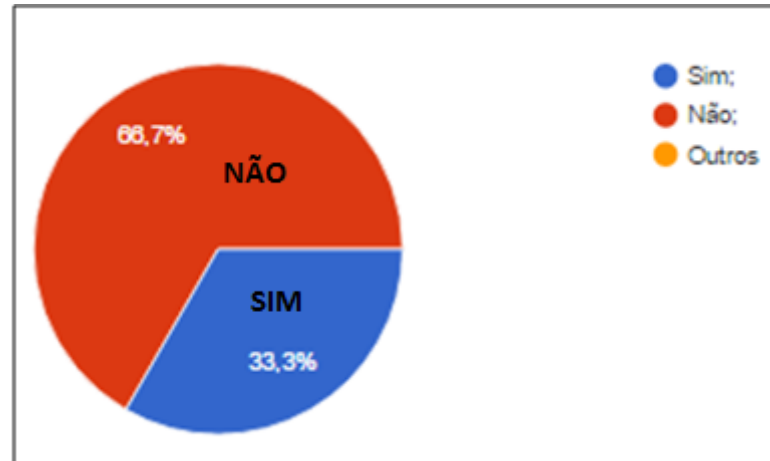


Gráfico 8- Instrução ESP/EAP - discentes Estágio II
Fonte: Autoria própria

Por fim, oito discentes (66,7%) do Estágio III responderam que sim, três (25%) responderam que não, e um (8,3%) respondeu que recebeu parcialmente.

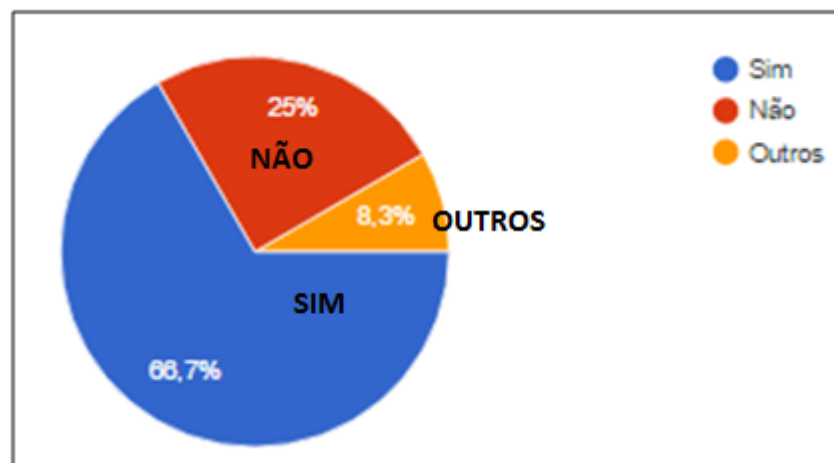


Gráfico 9 - Instrução ESP/EAP - discentes Estágio III
Fonte: Autoria própria

De maneira geral, as informações obtidas são bastante contraditórias, especialmente nos Estágios I e II. Ainda que 50% dos pesquisados do Estágio I e 66,7% dos pesquisados do Estágio II tenha respondido que não foram instruídos e/ou treinados para ensinar inglês para fins específicos e/ou acadêmicos, uma parcela significativa respondeu que foi. Já no Estágio III o quadro se inverte e mais da metade dos investigados respondeu que foram instruídos para o ensino de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos.

Isso talvez possa ser explicado em virtude de os discentes do Estágio III estarem em uma fase mais avançada dos estudos e também pelo fato de terem uma carga horária total de 135 horas, que é maior em relação aos demais estágios. O Estágio I conta com uma carga horária de 60 horas e o II com 105 horas (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2011)

Para entender melhor esses indicativos numéricos contraditórios, seria necessário explorar melhor cada uma das situações por meio de perguntas complementares. Entretanto, não sendo isso possível, importa, para a presente análise, a constatação de que parte significativa do público pesquisado revelou ter sido instruído e/ou orientado para lecionar em um contexto de ensino de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos.

Sabe-se, a partir dos resultados apresentados nas questões anteriores, que as reflexões teóricas desenvolvidas nos Estágios I, II e III privilegiam, primordialmente, a educação básica. Entretanto, verificou-se, também, por meio dos dados numéricos coletados, uma tendência à ampliação e à diversificação das discussões e das atividades nos Estágios para além daquelas propostas nos documentos oficiais.

O ensino de língua proposto nesses documentos não estimula o ensino de inglês para fins específicos, o que indica que, teoricamente, os Estágios não estariam articulados com a internacionalização. Isso não impossibilitou, entretanto, que esse aspecto fosse trabalhado. As práticas possivelmente se expandiram de modo a abarcar outras necessidades e contextos educacionais.

Essa possível abertura para outras reflexões e práticas, observada mais especificamente no Estágio III, sinaliza que a formação oportunizada possivelmente tenta desenvolver, também, outras competências e habilidades que não somente aquelas voltadas para a educação básica, conforme estabelecem os documentos.

Trata-se, talvez, de uma tentativa de preparação dos discentes para atuar em outros contextos.

É certo que o professor deve preparar seus alunos para exercer direitos e deveres, bem como prepará-los para serem instrumentos de transformação social. No entanto, para que os educandos possam progredir no trabalho e nos estudos, ao mesmo tempo em que se formam cidadãos, desenvolvendo-se plenamente, o professor precisa ir além.

Partindo-se da concepção de que é dever das universidades oferecer as ferramentas para que o professor possa ir além e que domine diferentes campos do conhecimento, compreende-se, assim, os motivos pelos quais os Estágios parecem ampliar suas práticas e reflexões teóricas de modo a abarcar outros contextos educacionais que vão além da educação básica.

Os Estágios parecem estar cientes, ainda que de forma tímida, da importância de seu papel formador, que deve ser sólido, abrangente e constantemente atualizado, seguindo as dinâmicas não só do mercado de trabalho, mas da própria sociedade. Percebe-se, portanto, que há, sim, iniciativas voltadas para a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências para diferentes níveis e contextos de ensino, e que elas não comprometem a formação que privilegia a educação básica.

Considerando que o IsF é, por excelência, um Programa que foi criado para fins específicos desde a sua origem, e também considerando que a iniciativa observada nos Estágios é ainda muito tímida, entende-se que o processo formativo oportunizado ao professor bolsista do Programa IsF, acadêmico de Letras da UTFPR, mais uma vez complementar a formação desenvolvida nos Estágios. Essa perspectiva se justifica pelo fato de o IsF possibilitar o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas específicas necessárias para a inserção dos aprendizes no contexto da internacionalização.

4.8 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS ESTÁGIOS

A oitava questão verificou se os discentes sabem o que é a internacionalização do ensino superior.

Nos Estágios I e II, nove discentes (75%) de cada uma das populações responderam que não, entendimento compartilhado por 100% (12 respondentes) da população pesquisada no Estágio III. Por outro lado, três respondentes (25%) de cada um dos Estágios I e II revelou saber o que é a internacionalização. Constatase, portanto, que a maioria dos discentes dos três Estágio não sabe o que é a internacionalização do ensino superior.

Similarmente à questão anterior, a nona questão averiguou se durante as aulas das disciplinas de Estágio Curricular em Língua Inglesa I, II e III houve alguma reflexão e/ou instrução para o planejamento de aulas voltadas para a internacionalização do ensino superior.

Nos Estágios I e III, 100% de ambos os grupos revelou não ter refletido e/ou recebido essa instrução. No Estágio II, esse percentual diminui um pouco, caindo para 91,7% (11 respondentes) que disseram não, contra 1 (8,3%) que respondeu sim.

Os dados parecem indicar que um dos motivos para a maioria dos discentes não saber o que é a internacionalização do ensino superior seria o fato de não terem refletido e/ou recebido qualquer instrução para o planejamento de aulas voltadas para essa situação específica.

Finalmente, a questão dez apurou, junto aos pesquisados dos três contextos, se eles acham que os conteúdos teóricos e práticos do curso de Letras em foco preparam os discentes para atuar no contexto da internacionalização do ensino superior.

Dos 11 respondentes do Estágio I, 10 deles (91%) responderam que não e um discente (9,1%), ao selecionar o item "outros", respondeu não poder opinar.

No Estágio II, sete discentes (58,3%) responderam não, dois (16,7%) responderam sim, e três (25%), ao optarem pelo item "outros", responderam "não sei" e "não sei responder, visto que não tenho conhecimento acerca do contexto em questão".

No Estágio III, oito discentes (66,7%) responderam não, dois (16,7%) responderam sim, e outros dois (16,7%), ao selecionarem o item "outros", responderam "não sei".

Muito embora a internacionalização do ensino superior seja concebida, na atualidade, como uma importante ferramenta de adaptação de governos e instituições frente às novas demandas globais, depreende-se, a partir dos resultados

apresentados nas questões 8, 9 e 10, que ela não é uma questão trabalhada, ao menos segundo a perspectiva do público pesquisado, nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III do curso de Letras da UTFPR.

Levando-se em consideração a inferência preliminar (ver página 62) de que o processo formativo do professor de língua inglesa da UTFPR parece não estar articulado com as políticas públicas voltadas para a internacionalização das IES, e também a partir da análise dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos discentes dos Estágios I, II e III, é possível confirmar a dedução tecida inicialmente como sendo possivelmente verdadeira.

Os dados revelam que parece não haver, de fato, uma articulação, por parte do curso de Letras, com a internacionalização do ensino superior, política institucional da UTFPR. Essa afirmação justifica-se pela constatação de que as disciplinas e, por conseguinte, o currículo, priorizam reflexões teóricas e práticas docentes voltadas, em sua essência, para a educação básica, e não para outros contextos educacionais e/ou profissionais.

Isso ratifica, portanto, o entendimento de que a formação docente oportunizada no curso prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais voltadas para esse contexto específico, esfera em que a maioria dos alunos tem o primeiro contato com a língua inglesa e também em que há uma maior defasagem de professores. Não há predomínio, assim, de uma formação docente voltada para outros contextos educacionais e/ou outras áreas de atuação profissional, ainda que tenham sido observadas algumas iniciativas tímidas nesse sentido.

As reflexões voltadas essencialmente para a educação básica nos três Estágios indicam que as formações oportunizadas nas disciplinas precisariam passar por adequações frente às novas exigências da sociedade globalizada.

Elas deveriam proporcionar uma formação atualizada que desenvolvesse, também, novas competências e saberes necessários que habilitassem o futuro professor para atuar não somente na educação básica, mas também no contexto da internacionalização do ensino superior e em diversos outros contextos dinâmicos e desafiadores impostos pelas sociedades modernas.

Essa dinâmica garantiria, primeiramente, a promoção da formação cidadã dos educandos, a inclusão daqueles que estão às margens, e a construção de

discursos alternativos contra a hegemonia e a favor da diversidade por meio da língua inglesa, em concordância com o que os documentos estabelecem

Entretanto, ao desenvolver competências e saberes necessários para a atuação em outros contextos educacionais, em especial no contexto da internacionalização do ensino superior, seria promovida, também, a busca por respostas aos novos desafios da ciência, da tecnologia e da inovação, objetivos da política institucional da UTFPR.

Isso proporcionaria aos educandos uma ampliação do seu acesso aos meios para progredir no trabalho e nos estudos, o que colaboraria para a construção de um país mais academicamente capaz, cientificamente qualificado e competitivo, com mais acesso às comunidades de produção de conhecimento.

É, pois, por meio da articulação de ambas perspectivas que se promoveria uma formação do professor de língua inglesa mais plena e substancial, e que colaboraria não só para o desenvolvimento do profissional, mas para a internacionalização do ensino superior, fortalecendo as IES, a economia e a nação, que se integrariam melhor às sociedades.

Trata-se, pois, de uma tarefa complexa que compete não só às disciplinas de Estágio, mas ao curso de Letras, à universidade e à sociedade como um todo. Elas devem, portanto, proporcionar ao futuro profissional as ferramentas necessárias para que ele consiga articular os conhecimentos teóricos com a prática, bem como prepará-lo para a realidade profissional globalizada, contribuindo para reforçar a relevância e o papel da nação diante de um mundo integrado.

A partir da análise tecida, é possível afirmar que o processo formativo oportunizado ao professor bolsista no Programa IsF, acadêmico de Letras, tem potencial para preencher a lacuna verificada na formação em Letras no que diz respeito à construção de reflexões teóricas voltadas para a internacionalização do ensino superior. Complementaria, assim, de maneira mais plena e substancial, a formação dos professores bolsistas acadêmicos do curso.

Essa afirmação é construída a partir do fato de que o Programa contempla expressamente em seus documentos uma formação voltada para um ensino de inglês que desenvolve habilidades e competências linguísticas específicas de seu público alvo e que oferece à comunidade acadêmica o suporte linguístico necessário para que tomem parte no processo de internacionalização com facilidade.

Neste capítulo, foram apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários aos discentes dos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III da UTFPR. Verificou-se que os processos formativos oportunizados nos contextos dessas disciplinas não se articulam, na teoria e sob a perspectiva dos pesquisados, com a internacionalização do ensino superior. Verificou-se, também, que o Programa IsF tem potencial para complementar as lacunas dessa formação.

Passa-se, agora, às considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar a questão dos processos formativos do professor de língua inglesa desenvolvidos no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR, câmpus Curitiba, e no Programa IsF com relação à internacionalização do ensino superior.

Para tanto, foi contextualizado o Programa IsF e descritos os processos formativos iniciais do professor de língua inglesa oportunizados no curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da UTFPR e no Programa IsF face aos novos desafios e dinâmicas impostos pelas sociedades contemporâneas globalizadas.

A pesquisa, de natureza descritiva, verificou, com um levantamento quantitativo por meio de um questionário como instrumento de coleta de dados, como os processos formativos do professor de língua inglesa nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III, do referido curso, se relacionam, na prática, com a internacionalização do ensino superior sob a ótica dos licenciandos envolvidos.

Verificou, também, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, se o processo formativo oportunizado aos professores bolsistas do Programa IsF, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, possibilitaria reforçar ou complementar os processos formativos desenvolvidos nos Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III do curso em foco, no que diz respeito à internacionalização do ensino superior.

Como resultado, verificou-se que os processos formativos oportunizados nos contextos dessas disciplinas não se articulam, sob a perspectiva dos pesquisados, com a internacionalização do ensino superior. Os resultados confirmaram a inferência preliminar, tecida a partir dos documentos analisados, de que os Estágios Curriculares Obrigatórios em Língua Inglesa I, II e III priorizam essencialmente práticas docentes voltadas para a educação básica.

Verificou-se, também, que o Programa IsF, por objetivar promover a internacionalização do ensino superior em sua essência, tem potencial para preencher as lacunas observadas na formação do professor de língua inglesa no âmbito da UTFPR. Complementaria, portanto, a formação dos professores bolsistas

que fossem, também, acadêmicos do curso de Letras da UTFPR, de maneira mais plena e substancial.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UTFPR, a formação docente proporcionada pelo curso permite que o profissional ministre aulas de inglês nos ensinos fundamental, médio e superior.

Sabe-se, a partir da análise construída neste trabalho, que o ensino de línguas no ensino superior, na atualidade, demanda o domínio de competências e habilidades específicas, especialmente ao se considerar que o ensino de inglês, na educação básica, não ocorre de forma satisfatória. Essa fragilidade linguística foi percebida, inclusive, no âmbito do Programa CsF, cujo desdobramento levou à criação do Programa IsF. Há, portanto, uma lacuna que precisa ser preenchida no ensino superior (FINARDI; PORCINO, 2015).

Tendo em vista que os resultados obtidos na presente pesquisa indicam que os Estágios do curso de Letras da UTFPR priorizam essencialmente práticas docentes voltadas para a educação básica, em consonância com os documentos que os embasam, defende-se que as disciplinas precisariam passar por ajustes diante das novas exigências da sociedade globalizada. O intuito seria contemplar, também, uma formação voltada para o ensino superior.

Os ajustes necessários nas ementas e, portanto, no currículo do curso para uma adequação às recentes políticas públicas brasileiras voltadas para a internacionalização do ensino superior poderiam se respaldar, particularmente, em dois documentos apresentados na presente pesquisa.

O primeiro, o Parecer CNE nº 776 (BRASIL, 1997), orienta os cursos de graduação a ofertarem uma formação sólida aos futuros profissionais. O objetivo é garantir que eles possam enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. O segundo, a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002), confere autonomia às instituições na elaboração de currículos próprios e inovadores de suas licenciaturas.

A formação do professor para atuar não somente no contexto da internacionalização do ensino superior, mas em diversos outros contextos dinâmicos e desafiadores impostos pelas sociedades modernas, é uma tarefa complexa que compete não só às disciplinas de Estágio, mas aos cursos de licenciatura em Letras, à universidade e à sociedade como um todo.

Cabem a todas as esferas mencionadas, portanto, proporcionar ao futuro profissional as ferramentas necessárias para prepará-lo para a realidade globalizada, contribuindo não somente para a expansão de suas competências e habilidades para a prática docente, mas também para facilitar os processos de internacionalização. Isso colaboraria para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante em formação, e para o fortalecimento das IES, da economia e da sociedade como um todo, reforçando a relevância e o papel da nação diante do mundo globalizado.

A partir da análise construída no presente trabalho e considerando o papel fundamental que o estágio tem na formação do professor, entende-se que o Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa III seria o contexto mais adequado para o desenvolvimento de práticas docentes que contemplassem um ensino de língua inglesa voltado para a internacionalização do ensino superior.

Esse entendimento é construído especialmente a partir da própria ementa da disciplina. O primeiro aspecto que pode ser destacado é o fato de ela não indicar, expressamente, a leitura de documentos oficiais e/ou textos específicos. Há, portanto, espaço para leituras e desenvolvimento de reflexões outras que não relativas à educação básica.

Outro aspecto diz respeito à elaboração de material didático para ensino/aprendizagem de língua inglesa para o ensino fundamental ou o ensino médio. Pelo fato desses contextos educacionais já terem sido contemplados nos Estágios I e II, respectivamente, entende-se que o ensino superior poderia ser privilegiado no último Estágio do curso de Letras da UTFPR, cuja carga horária, de 135 horas, é ampla o suficiente para incluir o trabalho com a internacionalização do ensino superior.

O último aspecto que suporta essa sugestão é extraído dos próprios dados coletados por meio da aplicação do questionário aos discentes do Estágio III. Os resultados apontaram no sentido de que as reflexões teóricas e as práticas parecem ter sido ampliadas na disciplina, ainda que timidamente, indo além daquelas voltadas para a educação básica, conforme propõem os documentos. Faltaria, portanto, materializar essa ampliação nos planos de ensino, ementas e demais documentos pertinentes, bem como delimitar e definir os novos alcances da disciplina.

Entende-se, assim, que o desenvolvimento de uma parceria entre o Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa III com o NuLi/UTFPR para o desenvolvimento de práticas docentes voltadas para a internacionalização do ensino superior poderia ser uma estratégia interessante.

Essa iniciativa ajudaria, primeiramente, a formar professores de língua inglesa mais bem preparados para as novas demandas das sociedades modernas, facilitando sua absorção pelo mercado de trabalho e ampliando sua área de atuação. Ajudaria, também, a fortalecer o Programa IsF na UTFPR, bem como o curso de Letras em relação à política institucional de internacionalização da instituição. Por fim, promoveria a busca por respostas não só aos desafios da formação cidadã e dos problemas da humanidade, mas também aos novos desafios da ciência, da tecnologia e da inovação, objetivos da política institucional da UTFPR.

Dentre as limitações observadas no presente estudo, destaca-se, primeiramente, a escassez de trabalhos que proporcionassem uma visão mais estratégica dos processos formativos do professor de língua inglesa sob a perspectiva da internacionalização do ensino superior. Isso demandou uma extensa pesquisa bibliográfica e documental para assimilar, de forma crítica, os conceitos e perspectivas envolvidos no estudo.

Outra limitação observada foi o número reduzido da população pesquisada, aspecto que limitou a aplicação do pré-teste para validação do questionário. A aplicação a um número maior de pessoas poderia ter reforçado a validação feita pelo licenciado que realizou o pré-teste, ou poderia ter apontado lacunas não percebidas por ele. Entretanto, o acesso limitado a esses sujeitos impossibilitou essa ação.

Como sugestão de trabalho futuro, seria importante verificar, também, os desafios do processo formativo do professor de língua inglesa, a partir da ótica dos professores bolsistas, sob a perspectiva da internacionalização do ensino superior no âmbito do NuLi/UTFPR, e que a questão também seja investigada em outras universidades e contextos.

Espera-se que os resultados aqui obtidos possam colaborar para o fortalecimento de uma formação inicial do professor de língua inglesa que também contemple o ensino superior, bem como o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a internacionalização das IES. Espera-se, também, que a presente

pesquisa estimule o desenvolvimento de outros trabalhos relacionados à formação do professor de língua inglesa sob a perspectiva da internacionalização.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Phillip G. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education And Management**. Boston, p. 2-25. jan. 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13583883.2004.9967114>>. Acesso em: 09 set. 2016.

ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguismo no Brasil: competência linguística e o programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 621-656, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00621.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

BATISTA, Janaína Siegler Marques. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração de Organizações, Administração, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-05052009-142504/pt-br.php>>. Acesso em: 09 set. 2016.

BAUMANN, Renato. Uma Visão Econômica da Globalização. In: BAUMANN, Renato (Org.). **O Brasil e a Economia Global**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996. p. 33-51.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**. Ed. extra. Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&ata=23/09/2016>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. **Diário Oficial da União**. 19. ed. Brasília, DF, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_d_e_2016_DOU.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 973, de 14 de novembro de 2014. **Diário Oficial da União**. 222. ed. Brasília, DF, 17 nov. 2014. Seção 1, p. 11-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16618&Itemid;=>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Edital seleção de universidades federais para atuarem como centros aplicadores de exames de proficiência e como núcleos de línguas para o programa Inglês sem Fronteiras-NuLi, de 10 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**. 131. ed. Brasília, DF, 10 jul. 2013. Seção 1, p.60. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/Novembro/edital_isf_completo_retificado2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Portaria nº 105, de 24 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**. 101. ed. Brasília, DF, 25 de mai. 2012. Seção 1, p. 15. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 1.466, de 18 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**. 244. ed. Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União**. 239. ed. Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7 - 8. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/12/2011&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=192>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**. 67. ed. Brasília, DF, 19 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=31&data=09/04/2002>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 04 de abril de 2001. **Diário Oficial da União**. 131. ed. Brasília, DF, 09 jul. 2011. Seção 1, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 776, de 03 de dezembro de 1997. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. 248. ed. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

BRETON, Jean-marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

CHADE, Jamil; VIEIRA Victor. **Governo suspende abertura de vagas no Ciência sem Fronteiras**. O Estadão, São Paulo, 23 set. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-suspende-abertura-de-vagas-no-ciencia-sem-fronteiras-neste-ano,1767249>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CIEGLINSKI, Amanda. **Mercadante diz que interessados em bolsas no exterior devem adiantar estudo de língua estrangeira**. Agência Brasil, Brasília, 04 abr. 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-04/mercadante-diz-que-interessados-em-bolsas-no-externo-devem-adiantar-estudo-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 02 out. 2016.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O programa**. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 11 set. 2016.

CONTEL, Fábio Betioli; LIMA, Manolita Correia. Características atuais das políticas de internacionalização das instituições de educação superior no Brasil. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.1-25, jun. 2008. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3202/2124>. Acesso em: 10 set. 2016.

COSTA, Gilberto. **Portugal é principal destino de alunos de graduação do Ciência sem Fronteiras**. Agência Brasil, Brasília, 01 dez. 2012. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-12-01/portugal-e-principal-destino-de-alunos-de-graduacao-do-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Brasil quer Estados Unidos como principal destino de bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras.** Agência Brasil, Brasília, 08 abr. 2012. Disponível em: <<http://memoria.abc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-04-08/brasil-quer-estados-unidos-como-principal-destino-de-bolsistas-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 02 out. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DONNINI, Livia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DUDLEY-EVANS, Tony; JOHN, Maggie Jo St. **Developments in English for Specific Purposes:** A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.

ENGELMANN, Priscila do Carmo Moreira. **O processo de formação docente na visão dos acadêmicos do curso de letras em uma universidade pública no estado do Paraná.** 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mediações e Culturas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 14, n. 1, p.109-134, jan. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11827>>. Acesso em: 02 out. 2016.

FRANKLIN, Luíza Amália Soares. **O processo de internacionalização do ensino superior no Brasil:** um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa. 2014. 80 f. TCC (Graduação) - Curso de Secretariado Executivo Trilíngue, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014. Disponível em: <<http://www.sec.ufv.br/wp-content/uploads/2014/12/Luiza-Franklin.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GIBLIN, Rémi. O inglês por meio da música. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 127-134.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 199-218.

GIMENEZ, Telma; PASSONI, Taísa Pinetti. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p.115-126, jan. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2016.141.10/5203>>. Acesso em: 09 set. 2016.

GOVERNO acaba com o Ciência Sem Fronteiras para cursos de graduação. G1, Rio de Janeiro, 26 jul. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/07/governo-acaba-com-o-ciencia-sem-fronteiras-para-cursos-de-graduacao.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Tradução de: Francisco G. Heidemann.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **O programa**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/o-programa>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Orientações sobre os parâmetros para avaliação das propostas de cursos**. Brasília, 2016.

_____. **Relatório Mensal - Professor IsF-Inglês, setembro de 2016**. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePOJ-7ilfuUPzaihVCVK3eZamCG-eMelwpVqjth4p8YW_mWA/viewform?c=0&w=1>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Orientações para inscrição aos cursos de língua inglesa ofertados pelas universidades federais parceiras do Programa IsF**. Brasília, 2016.

Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2015/Junho/IsF_Inscricao_cursopresencial.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

INTRODUÇÃO ao Programa Idiomas sem Fronteiras. Intérpretes: Denise de Paula Martins de Abreu e Lima. [s.i]: Idiomas Sem Fronteiras, 2015. (22 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dsMozK-rlml>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ITAMARATY. **BRICS**: Informação sobre o BRICS. 2016. Disponível em: <http://brics.itamaraty.gov.br/pt_br/sobre-o-brics/informacao-sobre-o-brics>. Acesso em: 11 set. 2016.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. New York: Oxford University Press, 2010.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam/taipei: Sense Publishers, 2008. Disponível em: <<https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: KNIGHT, Jane et al (Org.). **The higher education in Latin America: The international dimension**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intnl_Dimension.pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

LACOSTE, Yves. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves et al (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 7-11.

LANGUAGES without Borders and the Internationalization of Brazilian Universities. Intérpretes: Denise de Paula Martins de Abreu e Lima. Brasília: Idiomas Sem Fronteiras, 2016. (60 min.), son., color.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189 p.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/internacionalizacao-educacao-superior-estudo-caso-universidade-federal-santa-catarina>>. Acesso em: 09 set. 2016.

LEFFA, Vilson J.. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MAGNOLI, Demétrio. **Globalização: estado nacional e espaço mundial**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p.245-262, dez. 2007. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/132/126>>. Acesso em: 09 set. 2016.

MENDES, Liana Castro. A formação do professor de língua estrangeira: elementos relevantes para a prática reflexiva. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 10, n. 0, p.98-105, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20136>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Administração) - Faculdade de Economia, Administração de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/96/tde-03102006-135941/pt-br.php>>. Acesso em: 09 set. 2016

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.

MY ENGLISH ONLINE. **Sobre o My English Online**. 2013. Disponível em: <<http://www.myenglishonline.com.br/>>. Acesso em: 02 out. 2016.

OLIVEIRA, Juliana Santini. **A Internacionalização da Educação Superior nas Relações Internacionais do Brasil: O caso do Programa Ciência sem Fronteiras.** 2015. 32 f. Artigo (Especialização) - Instituto de Relações Internacionais. Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/11450/1/2015_JulianaSantinideOliveira.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

OTTO, Samira. **I Encontro Internacional do Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil.** Brasília: CESO, 2016. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/2016/agosto/Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, Elismar Bertoluci de Araújo; MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite; FIGLIOLINI, Márcia Cristina Rocha (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras.** Campo Grande: Editora da Uniderp, 2005. p. 127-140. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/como.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti (Org.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Unb, 2003. p. 53-84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 12 out. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED PR, 2008.

PRINCÍPIOS pedagógicos do IsF. Intérpretes: Denise de Paula Martins de Abreu e Lima. Brasília: Idiomas Sem Fronteiras Inglês, 2016. (44 min.), son., color.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

RAMOS, Yadhurany dos Santos et al. Special Edition on the English without Borders Program. **Belt - Brazilian English Language Teaching Journal**, [s.l.], p.1-3, 27 jan. 2016. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2015.s.22951>.

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p.47-69, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47>>. Acesso em: 18 set. 2016.

SILVA, Flavia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s.l.], p.39-56, 29 jun. 2015. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.pdpe.24801>.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió - São Paulo: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto et al. **Políticas Públicas no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014. p. 65-86.

SOUZA, Eduardo Pinheiro de. **Mapeando os caminhos da internacionalização de instituições de ensino superior do Brasil**. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-16012009-122855/pt-br.php>>. Acesso em: 09 set. 2016.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p.151-163, maio 2014. Tradução de: Maria Cláudia Bontempi Pizzi. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1026/320>>. Acesso em: 11 set. 2016.

STALLAVIERI, Luciane. **Brazil's Science Without Borders Program**. 2015. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/brazils-science-without-borders-program>>. Acesso em: 11 set. 2016.

_____. **Estratégias de Internacionalização das Universidades Brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2004.

STEIN, Alexandre. Aspectos da identidade do professor de língua estrangeira nos PCN. **Revista Eletrônica das Licenciaturas/uel**, Londrina, v. 1, n. 3, p.39-53, jan. 2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/ALEXANDRE STEIN.pdf](http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/ALEXANDRE%20STEIN.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2016.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Brasília: Líber Livro, 2011.

TOKARNIA, Mariana. **Governo suspende bolsas do Ciência sem Fronteiras para Portugal**. Agência Brasil, Brasília, 24 abr. 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-04-24/governo-suspende-bolsas-do-ciencia-sem-fronteiras-para-portugal>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Capes exclui alunos sem fluência em inglês do Ciência sem Fronteiras**. Agência Brasil, Brasília, 09 abr. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/capes-exclui-alunos-sem-fluencia-em-ingles-do-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Estudantes já podem se inscrever no Programa Inglês sem Fronteiras**. Agência Brasil, Brasília, 05 mar. 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-03-05/estudantes-ja-podem-se-inscrever-no-programa-ingles-sem-fronteiras>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Capes e CNPq reduzem pontuação da proficiência em inglês para o Ciência sem Fronteiras**. Agência Brasil, Brasília, 07 fev. 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-02-07/capes-e-cnpq-reduzem-pontuacao-da-proficiencia-em-ingles-para-ciencia-sem-fronteiras>>. Acesso em: 02 out. 2016.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **1º Workshop de Internacionalização da UTFPR**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/diretorias-de-gestao/dircom/noticias/noticias/link/1o-workshop-de-internacionalizacao-da-utfpr>>. Acesso em 03 out. 2016.

_____. **Calem**. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/calem.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em letras português - inglês.** Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/projetopedagogicoletras.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Plano de ensino Estágio Curricular em Língua Inglesa I.** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/letras-portugues-ingles/planos-de-ensino/6o-periodo/cl60a-estagio-curricular-em-lingua-inglesa-1/view>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Plano de ensino Estágio Curricular em Língua Inglesa II.** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/letras-portugues-ingles/planos-de-ensino/7o-periodo/cl60b-estagio-curricular-em-lingua-inglesa-2>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Plano de ensino Estágio Curricular em Língua Inglesa III.** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/letras-portugues-ingles/planos-de-ensino/8o-periodo/cl60c-estagio-curricular-em-lingua-inglesa-3/view>>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. **Projeto político-pedagógico institucional da UTFPR.** Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.cp.utfpr.edu.br/coeme/PPI.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English For Specific Purposes: Fundamentos Do Ensino de Inglês Para Fins Específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 34, p.1-12, out. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/1715>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J.. **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão.** Pelotas: Educat, 2008. p. 133-141.

ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros. **A formação do professor de língua inglesa: Um estudo interpretativo das ementas na formação inicial.** 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Letras, Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36561/R_-_D_-_ALESSANDRA_DA_SILVA_QUADROS_ZAMBONI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 out. 2016.

WENDE, Marijk van Der. Missing links: the relationship between national policies for internationalisation and those for higher education in general. In: KÄLVEMARK, Torsten; WENDE, Marijk van Der (Ed.). **National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe**. Estocolmo: National Agency For Higher Education, 1997. p. 10-38. Disponível em: <<http://www.uka.se/download/18.6f4a800151c42a802660ef/1454773992054/9708S.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

WHITE, Alasdair. **Melhoria Contínua da Qualidade**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

APÉNDICE A

A Internacionalização no Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Professora Orientadora: Claudia Beatriz Monte Jorge Martins

Aluna pesquisadora: Mirelle Mussi Giri

O objetivo deste questionário é fazer um levantamento de dados para verificar como o processo formativo do professor de língua inglesa oportunizado na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, do curso de Licenciatura em Letras Português - Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, se relaciona com as políticas públicas voltadas para a internacionalização do ensino superior a partir do ponto de vista dos acadêmicos regularmente matriculados na disciplina. Sua participação nos ajudará a colocar essa questão em perspectiva.

Responda marcando ou escrevendo no espaço correspondente. Por favor, não deixe qualquer item em branco. Em caso de dúvida, responda com base na sua experiência. Ressalta-se, entretanto, que você poderá interromper sua participação quando quiser ou achar necessário, bem como não responder a algum questionamento que não considere pertinente, sem qualquer prejuízo. As informações obtidas aqui permanecerão confidenciais.

Para quaisquer esclarecimentos, entre em contato pelo seguinte endereço eletrônico:

mirellemussi@hotmail.com

*Obrigatório

Você concorda em participar voluntariamente da presente pesquisa sobre a internacionalização no Estágio Curricular Obrigatório de Língua Inglesa I, conhecendo sua proposta e natureza? *

- Sim
- Não

Você consente que as informações aqui coletadas possam ser utilizadas em futuras publicações, resguardados seu anonimato e o sigilo de suas respostas? *

- Sim
- Não

1) As leituras, atividades e discussões em sala de aula sobre a prática docente, na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I em sua instituição de ensino superior, voltaram-se, primordialmente, para o(a):

- Educação Básica
- Ensino Técnico
- Ensino Superior
- Outro:

2) Suas regências foram planejadas e ministradas efetivamente para qual público?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino Superior
- Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM)
- Outro: _____

3) Qual foi a metodologia adotada para o planejamento e execução de suas regências?

- Método Tradicional
- Método Direto
- Método Áudio-Lingual
- Método Comunicativo
- Outro: _____

4) Quais foram as habilidades linguísticas trabalhadas em suas regências?

- Leitura
- Escrita
- Produção oral
- Compreensão oral

5) Sua regência foi planejada a partir de qual temática básica?

- Situações cotidianas
- Situações acadêmicas
- Situações relativas à internacionalização do ensino superior;
- Outro: _____

6) Além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, assinale, abaixo, os objetivos do ensino de língua inglesa discutidos no Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I:

- Formar cidadão crítico
- Lutar contra a hegemonia e a favor da diversidade, construindo discursos alternativos
- Desenvolver consciência crítica sobre o papel das línguas na sociedade
- Aproximar o aluno de outras culturas e integrá-lo à sociedade globalizada, transformando a realidade social, econômica e política
- Contribuir para a internacionalização das instituições de ensino superior
- Ampliar a participação e a mobilidade internacional para capacitação acadêmica e profissional
- Facilitar a produção e o intercâmbio científico e tecnológico
- Proporcionar novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação
- Outro: _____

7) Durante suas aulas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, você recebeu alguma instrução e/ou treinamento sobre como planejar e/ou lecionar aulas de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos?

- Sim
- Não
- Outro: _____

8) Você sabe o que é a internacionalização do ensino superior?

- Sim
- Não
- Outro: _____

9) Durante suas aulas de Estágio Curricular Obrigatório em Língua Inglesa I, houve alguma reflexão e/ou instrução para o planejamento de aulas voltadas para a internacionalização do ensino superior?

- Sim
- Não
- Outro: _____

10) Você acha que os conteúdos teóricos e práticos do seu curso de Letras preparam os discentes para atuar no contexto da internacionalização do ensino superior?

- Sim
- Não
- Outro: _____

ENVIAR