

A implantação do NuLi UFS e a formação inicial de professores: realidades e possibilidades

The implementation of the UFS NuLi and pre-service teacher education: realities and possibilities

Ana Karina de Oliveira, NASCIMENTO (UFS)¹

Talyta Freitas de, MELLO (UFS)²

RESUMO

Esse artigo trata do processo de implantação do Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal de Sergipe, em especial, do Núcleo de Línguas (NuLi), sob duas perspectivas: da coordenadora geral e de uma professora atuante do núcleo, graduanda do curso de Letras Inglês da instituição. Discute-se o processo de implantação das atividades pedagógicas que se materializaram por meio de aulas presenciais aos graduandos da instituição. Nesse contexto, problematiza-se a formação inicial de professores por meio das práticas pedagógicas adotadas, analisadas sob as lentes do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2010), referente ao que se tornou realidade e a que possibilidades poderiam existir naquele contexto específico. Trata-se de um estudo autoetnográfico, entrecruzamento da etnografia e da autobiografia, o qual aponta para a necessidade de se pensar o ensino de língua inglesa e a formação de professores por meio de práticas que possam abranger o conceito de brechas (DUBOC, 2012).

Palavras-Chave: Inglês sem Fronteiras, NuLi, Formação inicial de professores, Realidades, Possibilidades

ABSTRACT

This article is about the implementation process of the English without Borders Program at the Federal University of Sergipe, in particular, the Center of Languages (NuLi). This process is analyzed from two perspectives: the one of the general coordinator of the program and that of a teacher part of the program, both in the same institution. The process of implementation of the pedagogical activities, which were materialized through face-to-face classes to undergraduates of the institution, is discussed. In this context, pre-service teacher education is analyzed through the pedagogical practices adopted, analyzed under the lens of critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2010), regarding what took place and what possibilities could exist in that context. It is an auto-ethnographic study, a cross-cutting of ethnography and autobiography, which points to the need to think about English language teaching and teacher education through practices that can cover the concept of gaps (DUBOC, 2012).

¹ Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil. Departamento de Letras Estrangeiras; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3014-0659>; akcoliveira@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil. Departamento de Letras Estrangeiras; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6303-1363>; talytafreitas@hotmail.com

Keywords: *English without boarders, NuLi, Pre-service teacher education, Realities, Possibilities*

1. Introdução

Em agosto de 2012, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) indica ao Ministério da Educação (MEC), o nome de uma das autoras do presente texto, professora do Departamento de Letras Estrangeiras da instituição, com formação na área de inglês, para coordenar localmente um novo programa que estava se desenhando: o Inglês sem Fronteiras (IsF)³. Teve início, assim, a ainda breve história do Programa IsF na UFS. Por intermédio da coordenação do IsF local, foram iniciadas as atividades referentes ao credenciamento de docentes e técnicos administrativos da instituição, com formação em língua inglesa, para que eles pudessem atuar junto à aplicação de exame internacional de proficiência em língua inglesa, um dos objetivos do recém-criado programa.

Enquanto localmente a UFS se preparava para essa primeira ação do programa, diante da necessidade de apoio logístico e financeiro da instituição, a negociação envolvendo a aquisição das provas de proficiência por parte do MEC, bem como a organização das demais universidades federais brasileiras se dava em todo o país. Na UFS foi possível contar com o suporte necessário para liberação de pessoal para atuação como aplicadores, bem como para pagamento pela atividade exercida, por meio da rubrica de encargos de cursos e concursos, além da disponibilização das salas para aplicação do exame e de verba para aquisição de aparelhos de som também necessários para aplicação das provas de proficiência.

É então, em dezembro do mesmo ano, que o IsF é lançado oficialmente ao público da UFS. A esse lançamento oficial, seguiu-se a aplicação dos primeiros exames de proficiência, a partir de janeiro de 2013. Este ano segue promissor para o programa nacionalmente e no âmbito da UFS, uma vez que culmina com a aprovação da proposta local para atuação como centro aplicador do exame TOEFL ITP e núcleo de línguas do programa IsF, dando continuidade às aplicações de exame de proficiência internacional, e, instituindo a possibilidade de realização de cursos presenciais de língua inglesa nas instituições por meio do programa, de forma pública e gratuita para a comunidade universitária. É especialmente sobre essa última ação que recai o foco do presente texto, no qual — além do relato da realidade vivida localmente — busca-se discutir a formação inicial de professores (DUBOC, 2012; DUTRA, 2016) tendo como referencial o letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2010) e a ideia de brechas (DUBOC, 2012). Nesse sentido, esse texto, fruto de autorreflexão das autoras, delinea-se como um estudo autoetnográfico (BEZERRA DA SILVA, 2011), cujo foco está no entrecruzamento da etnografia e da autobiografia, o qual é construído com base no que se observou como prática em contraste com as possibilidades que se abriram naquele contexto específico de formação inicial de professores de inglês.

³ O presente texto faz um recorte nos primeiros momentos de constituição do Programa Inglês sem Fronteiras na UFS - de julho de 2012 a junho de 2014. Não se relaciona, portanto, ao que está ocorrendo atualmente no programa, tanto em âmbito nacional quanto local. Para maiores informações sobre as ações atuais, ver: <http://isf.mec.gov.br/>

Como período de investigação, tem-se de julho de 2012 a junho de 2014, ou seja, as primeiras ações do programa. Nosso objetivo, ao tomarmos como tema central as realidades e possibilidades advindas da implantação do NucLi na UFS, foi problematizar as atividades pedagógicas iniciais desenvolvidas, em especial como se relacionavam à formação inicial de professores, analisando-as à luz dos preceitos do letramento crítico (LC) e do conceito de brechas. Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados nossos diários de campo, nos quais registrávamos nossas reflexões acerca das nossas reuniões pedagógicas, as quais envolviam decisões relacionadas às ações pedagógicas, o que envolvia preparação e materialização das aulas do NucLi. Para análise do processo de formação inicial e decidir quais dados traríamos neste artigo, usamos como critério o que havia chamado atenção de ambas as pesquisadoras, autoras deste texto, as quais atuavam como coordenadora e professora do NucLi naquele momento de implementação do programa.

2. O NucLi UFS: primeiras atividades

Uma vez obtendo aprovação no edital para implementação de centro aplicador do exame TOEFL ITP e NucLi, iniciamos as primeiras atividades com vistas a proporcionar, em âmbito local, o pleno funcionamento do IsF. Com a experiência adquirida com as aplicações de exames de proficiência nas demandas emergenciais do programa, dar continuidade a essa atividade foi uma tarefa relativamente simples na instituição. Entretanto, agora tinha-se uma particularidade: o foco no diagnóstico dos nossos estudantes e não naqueles já previamente de alguma forma selecionados para fazerem parte de programas de mobilidade acadêmica, em especial do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)⁴. Assim, foram aperfeiçoadas as ações, e, com o suporte da gestão local, as aplicações foram ampliadas, abrangendo um número maior de alunos da UFS.

O elemento novo e, portanto, o desafio no programa veio a ser a implantação do núcleo de línguas, por meio do qual novas atividades foram acrescentadas ao Programa nacionalmente e localmente; uma vez que o objetivo seria, especialmente, a oferta de cursos presenciais para a comunidade universitária visando incrementar o conhecimento de língua inglesa dos estudantes localmente, de forma que eles pudessem concorrer a editais de mobilidade acadêmica. Aqui, vale ressaltar que, naquele momento o foco da oferta de cursos de inglês estava nos estudantes elegíveis ao CsF, matriculados nos cursos de área prioritárias e atendendo às exigências daquele programa, mas expandindo-se para todos os demais alunos da instituição.

⁴ Programa de mobilidade acadêmica instituído pelo governo federal brasileiro em dezembro de 2011, tendo como objetivo principal possibilitar a formação e capacitação de indivíduos “com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias” (BRASIL, 2011, n.p., art.1).

Para dar início ao processo de implantação do NuLi local, realizou-se, inicialmente, seleção de professores, tendo sido convidados docentes efetivos e substitutos da área de língua inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras da UFS, além de alunos de mestrado e de graduação, também da área. Dentre os critérios de seleção presentes no edital de seleção para professores do NuLi constava, principalmente, a necessidade de certificado internacional de proficiência de língua inglesa realizado nos últimos 5 anos, indicando níveis correspondentes a C1 ou C2 do Quadro Comum Europeu de Referência ou a aprovação no TOEFL ITP⁵ com nota acima de 600 pontos⁶. Contudo, na ausência de candidatos com essa pontuação, admitia-se entre 553 e 599 pontos, com o compromisso do futuro bolsista de melhorar esse score nos 6 meses subsequentes sob pena de desligamento do programa. Ainda, estar regularmente vinculado à UFS (trabalho ou estudos) e possuir alguma experiência comprovada de docência. O edital publicado apresentava 5 vagas para professores do NuLi, tendo todas sido preenchidas com a seguinte composição: 1 aluno do mestrado em Letras da instituição e 4 graduandos em Letras (Inglês), professores em formação inicial.

Essa equipe foi formada no final de agosto de 2013 e os trabalhos iniciados em setembro. Até as aulas terem início efetivo, no período que se seguiu, os professores juntamente à coordenação do programa trabalharam na análise de material didático a ser adotado para os cursos, no desenho da oferta dos cursos em função da demanda apresentada (de acordo com os dados disponíveis no MyEnglishOnline – MEO – www.myenglishonline.com.br) e dos horários disponíveis dos professores-estudantes, bem como na preparação das aulas propriamente ditas — uma vez que a materialização das mesmas só veio a se dar em janeiro de 2014.

Nas decisões acerca da oferta de cursos, levando em consideração a quantidade de inscrições para cada nível e analisando o perfil dos estudantes locais; e, ainda, após algumas reuniões e esclarecimentos do núcleo gestor do programa no MEC; chegou-se à conclusão de que iniciariamos com os níveis 3, 4 e 5⁷ de acordo com os testes de nivelamento do My English Online, em virtude do número de inscritos para

⁵ TOEFL refere-se a Teste de Inglês como Língua Estrangeira (Test of English as a Foreign Language). Essa prova passou a ser aplicada nas universidades brasileiras, especialmente a estudantes a elas vinculadas, principalmente os que eram prioritários para participação no CsF, visto que era pré-requisito para participação no programa em universidades localizadas nos Estados Unidos da América, um dos destinos mais procurados pelos estudantes brasileiros. Um grande número de exames TOEFL versão ITP (impressa) havia sido comprado pelo governo brasileiro, passando a ser aplicado, gratuitamente, a partir de 2013. Para maiores informações, ver: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7476-isf-toefl-ity-gratuito>. Acesso em: 16 ago. 2014.

⁶ A pontuação acima de 600 pontos no TOEFL ITP seria equivalente ao nível C1 do Quadro Comum Europeu de Referência, o que significa ser proficiente na língua inglesa. Na verdade, esse nível, de acordo com o quadro, apresentaria uma pontuação mínima de 627 e máxima de 677. Para fins do programa, considerou-se 600 a nota de corte. O nível imediatamente inferior, B2, diz respeito a um conhecimento avançado de língua inglesa com pontuação mínima de 543. Bolsistas aprovados na seleção com a nota de corte equivalente ao nível C1 poderiam atuar como professores no nível mais elevado do programa IsF, o nível 5 dos cursos oferecidos pelo programa. Aqueles com nota equivalente ao nível B2, poderiam atuar no máximo até o nível 4.

⁷ Os cinco níveis de acordo com o MEO possuem uma relação direta com as notas do TOEFL ITP. Alunos classificados pelo site no nível 5 eram considerados B2 e C1. Assim, com pontuação acima de 543 no TOEFL ITP. Aqueles classificados no nível 4, seriam B1, com pontuação no exame entre 460-542. O nível 3 no MEO seria o A2 no Quadro Comum Europeu de Referência. O MEO 2 seria equivalente a A1, de 310-336 pontos na prova. Por fim, o MEO 1 equivaleria ao A0 e teria uma pontuação no TOEFL ITP correspondente a 0-309.

esses níveis. Aliado a isso, fazia parte da política do MEC (IsF) naquele momento oferecer cursos mais curtos e rápidos a pessoas que haviam chegado próximo à pontuação exigida pelos editais do CsF. Assim, essas poderiam logo se beneficiar das bolsas do programa em questão. Dessa forma, seriam atendidos, prioritariamente, os mais próximos à nota exigida e posteriormente (a longo prazo) os demais. Nesse momento também, fazer parte dos cursos prioritários de acordo com o CsF era um dos critérios iniciais de seleção, conforme o edital geral publicado no diário oficial em 27 de novembro de 2013.

Após estabelecidos os níveis da primeira oferta do NucLi UFS, passamos ao processo de escolha do material didático. Foram enviados para a instituição, conforme pedido feito pelo núcleo gestor do programa, com sede em Brasília (MEC), alguns exemplares de livros de diferentes editoras para que fosse possível selecionar quais materiais seriam mais bem aproveitados por nossos alunos. Foram levados em conta: a duração de cada módulo; o valor de venda do material em virtude da situação financeira dos alunos; se o material estava facilmente disponível no mercado, sendo, portanto, facilmente encontrado pelos alunos; e, que concepção de língua o livro parecia adotar.

Quanto à metodologia de ensino de línguas adotada pelo autor do livro didático, resolvemos priorizar a adoção de livros que seguissem uma vertente mais comunicativa, apresentando atividades que trabalhassem as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever); já que a maioria dos alunos ansiava desenvolver sua fluência oral para uso durante o programa CsF, porém não deixamos de lado a gramática, também a ser alvo de avaliação do TOEFL ITP.

No processo de escolha do material didático, mantivemos também o foco na preparação para o supracitado exame, por meio da adoção de livros que apresentassem questões que simulassem a prova; uma vez que o teste era exigido pelos editais como pré-requisito para participação dos universitários nos programas de mobilidade acadêmica. Ou seja, a nossa opção pelo material didático foi pautada pelas necessidades de aprovação dos alunos no exame citado, mas levou em conta também a relevância do desenvolvimento das habilidades linguísticas para que os estudantes pudessem participar do programa no exterior.

Levando em consideração todas essas variáveis, o NucLi decidiu, naquele primeiro momento e para aquela primeira oferta, pela adoção de 3 materiais, um para cada nível a ser ofertado: 3, 4 e 5. Para os dois níveis mais elevados, os livros selecionados possuíam um foco explícito na preparação para o TOEFL, ao passo que o livro para o nível 3 focava num ensino de inglês mais geral. É sobre o trabalho pedagógico realizado nesses níveis que centraremos nossa discussão, refletindo sobre o quanto o trabalho desenvolvido atuou (ou não) nas possíveis brechas visando ao desenvolvimento de um possível letramento crítico; indo além do ensino da língua inglesa visto primordialmente como forma de instrumentalizar o aluno para uma prova ou algumas situações possíveis de serem vivenciadas durante a permanência do estudante num país de língua inglesa participante dos acordos de mobilidade acadêmica.

3. As aulas e o processo de formação de professores: reflexões

Após a escolha dos livros para cada nível, os professores passaram a participar de reuniões semanais nas quais eram discutidas ações para o desenvolvimento do NucLi e funcionamento do núcleo aplicador (tais como: divulgação entre a comunidade universitária de forma a atrair a participação dos estudantes; dinâmica de funcionamento das aplicações; atendimento presencial a alunos do MEO) e também preparação de aulas. Os bolsistas que iriam ensinar os mesmos níveis desenvolviam e compartilhavam ideias e materiais (esse compartilhamento também se dava por e-mail e se prolongou após o início das aulas).

Nossa primeiríssima aula foi a mesma para todos os níveis como forma de introduzir a equipe, o programa e o que esperar do TOEFL ITP, além de promover a possibilidade de conhecermos os alunos. Começamos com uma atividade de “jogo da velha” com fatos verdadeiros e falsos de cada professor e depois a turma foi dividida em duplas para que os alunos fizessem o mesmo entre si. Em seguida, foi feito um questionário sobre o TOEFL ITP e o IsF, e, finalizou-se com o porquê de os alunos estarem aprendendo inglês e como eles se viam aprendendo, quais os seus estilos de aprendizagem.

Na reunião seguinte à primeira aula, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar como suas aulas se desenvolveram e quais atividades funcionaram melhor com suas turmas; no geral, o grupo estava satisfeito com o que havia acontecido. Ademais, foi possível partilhar informações sobre o perfil dos nossos alunos. A maior parte dos alunos, em sua maioria dos níveis mais elevados (no caso específico, 4 e 5), relatou ter interesse no curso presencial ofertado pelo NucLi UFS por desejarem concorrer a uma bolsa do CsF, mas esses não eram os únicos. Havia também, nessas primeiras turmas, alunos que se interessaram pelas aulas por gostarem da língua inglesa e não terem tido oportunidade de estudá-la além da escola regular, e, por estarem em cursos de graduação em que não havia oferta de inglês, decidiram aproveitar a oportunidade trazida pelo IsF. Outros tinham interesse pelas diferentes culturas dos países de língua inglesa, e ainda havia aqueles que queriam aprender a língua por motivos profissionais (mestrado, suas profissões).

O perfil que percebemos, especialmente nos níveis mais elevados, reforçou a preocupação dos professores em atuarem na preparação para os exames de proficiência, visto que a aprovação neles era o ensejo da maioria. Nas reuniões que se seguiram, sempre se discutia o que fazer em cada aula, fazendo uso do material didático adquirido pelo aluno (pré-requisito para participação nas aulas, conforme orientação da coordenação geral do programa IsF). Nessas discussões, ainda que materiais extras e debates acerca de como ir além do ensino de inglês para fins específicos fossem possíveis, entendemos hoje que se optou por manter o foco mais num ensino instrumental, uma vez que a ideia de especificidade estava muito presente nos primeiros cursos. Ou seja, o foco estava num livro-texto e num contexto de uso e necessidade da língua inglesa predefinidos. Segundo Guimarães (2014, n.p.), o ensino de um idioma para fins específicos “se aplica ao ensino de línguas (materna ou estrangeira), direcionado para lidar em

determinada situação-alvo [...]”. Reconhecemos, contudo, a importância desse ensino de inglês; afinal, como afirmou Dutra (2016, p. 90): “[...] No Brasil o inglês para fins específicos é uma área de pesquisa estabelecida há mais de trinta anos [...], tendo uma grande contribuição na formação de professores”.

Como ensino instrumental/para fins específicos, entendemos — ainda — práticas de ensino de língua inglesa nas quais prevalece o texto entendido como tendo significação própria a partir das ideias do autor. Por outro lado, numa perspectiva de letramento crítico, considerar-se-iam também os contextos nos quais os aprendizes se localizam. A ideia nessa perspectiva sai do foco do que o autor teve a intenção de dizer para como e por que eu produzi determinadas interpretações. Traz-se, dessa forma, a heterogeneidade e o dissenso para o processo de ensino-aprendizagem de idiomas, contrariando as lógicas fechadas de testes de proficiência, por exemplo, nos quais há apenas uma interpretação possível.

Essas ideias se relacionam ao fato de que, segundo o viés do letramento crítico, múltiplas e variadas interpretações podem ser feitas já que a construção de sentido é um processo contextualizado social e historicamente, ao invés de o produto das intenções do autor. Apesar da existência de variadas versões de letramento crítico, elas compartilham a ideia de que letramento é uma prática social e política, ao invés de um conjunto de habilidades neutras e psicológicas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Nesse sentido, a abordagem que hoje observamos ter adotado naquele momento e no contexto específico do NuLi UFS parece ter sido de um ensino mais instrumental/para fins específicos do idioma, em virtude, possivelmente, dos objetivos traçados para o programa naquele momento e dos anseios dos alunos e dos professores envolvidos em atender às expectativas dos discentes.

No que concerne à formação dos professores, havia o desejo de adoção de práticas relacionadas ao letramento crítico, mas percebemos posteriormente que esbarramos muito nas diretrizes do programa, em especial na sua relação com uma prova preestabelecida, fechada, como o TOEFL ITP — que era a maior oferta de aulas do programa naquele momento e o motivo de maior procura dos alunos. Aqui entendemos que uma formação de professores dentro da perspectiva do letramento crítico levaria em conta que:

para o LC é extremamente importante que os professores se percebam (e percebam seus alunos) enquanto partícipes nesse processo de valoração dos saberes e das pessoas com eles identificadas, e posicionem-se reflexivamente perante os diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade. Problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importante para uma democracia. Ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor no LC. Ao invés de se propor a “emancipar” no sentido mais comum do termo (como uma prática que libertaria o indivíduo das ideologias e o colocaria numa posição supostamente neutra e superior, porque “emancipado”), o professor aqui constrói, junto com seus alunos, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais, inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes (JORDÃO, 2016, p. 44).

Tanto nas aulas quanto nos processos de formação, contudo, pouco se explorou acerca das razões da necessidade de preparação para o TOEFL ITP, quem seriam os indivíduos atendidos pelo CsF; e, naquele momento pelo IsF (quem eram aqueles posicionados no nível 5), que saberes eram considerados e quais eram excluídos no exame. Dessa forma, ao voltarmos aos nossos diários de campo, após cerca de um ano de processo de formação, percebemos que poderíamos ter problematizado questões que naquele momento inicial do NuLi tendemos a naturalizar ou desconsiderar.

É relevante mencionar também que, em relação aos materiais selecionados e além dos livros, os trabalhos contaram com atividades extras baseadas nos tópicos a serem discutidos no material didático adotado. O livro escolhido para o nível 3 focava na construção e desenvolvimento das habilidades orais dos alunos, desta forma trazendo tópicos de interesse dos alunos, que geravam debate e possibilidades de negociação de sentidos por meio de atividades de comunicação em grupos. Além das unidades a serem discutidas, fazíamos uso de materiais extras como vídeos, charges, jogos e afins para introduzir o assunto a ser abordado. No entanto, estes serviam como warm-ups ou para desenvolver/estender determinados temas, com enfoque linguístico. Esse uso de materiais extras também acontecia com as aulas do nível 5, cujo material didático selecionado era exclusivamente baseado na preparação para o TOEFL, para que as aulas não se tornassem monótonas ou mecânicas por focarem na instrumentalização para aprovação no referido exame. Esses materiais eram usados para gerar diálogo e/ou introduzir algum novo conhecimento, tanto gramatical quanto cultural, nos debates. Aqui, pouco se abria para a oportunidade de construção variada de sentidos. Assim, o LC ficou, naquele momento, apenas como uma potencialidade.

Como exemplo dessas atividades extras, e em contrapartida, foi criado um “Clube do livro”. Neste, os alunos escolhiam qual obra eles gostariam de ler e discutir na língua inglesa, independente do tema ou gênero. Trabalhamos *The Fault in Our Stars* (A Culpa é das Estrelas), *The Shack* (A Cabana), Contos de Edgar Allan Poe, entre outros. A ideia da leitura e dos debates era que os alunos tivessem contato com a língua inglesa de forma mais significativa, proporcionando-lhes acesso a diversos gêneros textuais e registros linguísticos, além do desenvolvimento da leitura como prazer/lazer. Ao nos distanciarmos por meio dessas atividades, do material didático, e das respostas previsíveis e padronizadas; apostávamos na possibilidade de expansão do foco para além da prova de proficiência. Nesse sentido, a busca pela diversidade de gêneros se conectava às ideias de intertextualidade, de diferentes formas de interpretação construídas sócio-historicamente, variáveis de acordo com os contextos e experiências de cada aluno (CHANDLER, 2000; MARCUSCHI, 2002). Assim, ao fugirmos do livro, abríamos para possibilidades de ensino de inglês com viés instrumental/específico atrelado a uma visão mais crítica, conforme aponta Takaki (2012).

Quanto ao material didático selecionado, houve oportunidades de trabalhar as unidades segundo o viés do letramento crítico, principalmente no nível 3, como forma de proporcionar um trabalho com a

língua inglesa que considerasse propósitos mais abrangentes. Consideramos que, para aquele contexto e naquele momento específico, foi possível dar alguns primeiros passos importantes; afinal:

é sempre prudente lembrar como a apreensão totalizante de fenômenos complexos (atitude muitas vezes necessária, outras, inescapável) constitui um ato de síntese, portanto, um ato que produz o apagamento das nuances, das sombras e da complexidade. É por isso que naquelas mesmas instâncias, da academia às conversas de bar, surgem também, ainda que não tão frequentes e audíveis, outras histórias, menos apocalípticas, mais esperançosas, por entre as rachaduras do discurso dominante. São pequenos relatos de práticas bem sucedidas de uma professora ali ou acolá, testemunhos de projetos auspiciosos numa comunidade ou outra, notícias de uma experiência institucional renovada, de uma ou outra ação governamental responsável (BEZERRA DA SILVA, 2011, p. 1).

Concordamos com o autor que no contexto da educação atual, situações que possam fornecer esperança de dias melhores são bem-vindas e necessárias, devendo ser buscadas sempre que possíveis. Nesse sentido, acreditamos que o viés do letramento crítico nos fornece uma visão educacional que pode colaborar para repensarmos o ensino de línguas, entendendo-o no escopo de que:

[...] na década de 70 surgiu o termo ‘letramento’, para se contrapor ao conceito de ‘alfabetização’. Letramento era aprender como usar a escrita em determinados contextos diferentes. Escrever uma carta era diferente de escrever um conto, um currículo [...], eram formas diferentes de escrita que exigiam habilidades de leitura diferentes. Não é todo mundo que pode escrever esses vários textos de forma igual, não basta saber o alfabeto para saber ler contrato e compreender tudo na nossa língua materna. Assim surgiu o conceito de que a escrita e a leitura eram práticas sociais manifestadas de formas diferentes em comunidades diferentes e em contextos diferentes (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 25-6).

Pensando nos letramentos — porém com foco na relação língua, poder e pedagogias — Janks (2010) trata do letramento crítico enquanto uma abordagem sociocultural para o ensino de línguas, que vai além de uma abordagem ou método de pesquisa, tomando forma de uma abordagem pedagógica. Dessa forma, é, portanto, composta por práticas, por meio das quais faz mais sentido teorizar. É seguindo essa perspectiva que acreditamos fazer mais sentido pensar as práticas pedagógicas no NuLi UFS.

Dentre essas práticas, em capítulos com temas como Nourishment (Alimentação) e Community (Comunidade), abordamos a realidade vivida ou simplesmente próxima dos alunos e da comunidade em que eles estavam inseridos: acesso a alimentação pela população carente, trabalhos voluntários de que eles faziam parte ou tinham conhecimento na comunidade, o que eles poderiam fazer para serem mais ativos na comunidade em que viviam, e o que fazer para mudar algum aspecto com o qual eles não se sentiam satisfeitos. Esses debates frequentemente surgiam em virtude da menção do tema, de forma espontânea e não intencional, ou através de perguntas mais direcionadas feitas pelos professores, como por exemplo: “Você faz parte de algum projeto social ou algum grupo”?

Como forma de trabalhar não somente a preparação para o TOEFL, discutimos temas similares no nível 5, abordando, ainda que brevemente, políticas públicas para melhorar o ensino fundamental e superior no Brasil; como programas como o CsF e IsF proporcionavam o crescimento cultural e individual dos alunos; e, como eles poderiam aplicar em suas comunidades o aprendizado proporcionado pelas

vivências em tais programas. No entanto, acreditamos que uma vez que as aulas estavam realmente mais focadas na preparação para a prova, esses debates foram menos frequentes que no nível mais básico, e, muitas vezes, as discussões não eram prolongadas, além de muitas vezes terem ocorrido de forma acidental, não tendo sido programadas anteriormente. Tal resultado indica que, ainda que tenhamos buscado inicialmente promover ações pedagógicas e trabalhar com uma formação de professores alinhada às ideias de LC, no princípio do programa IsF isso se mostrou como uma possibilidade e não como uma realidade. Talvez por conta de termos embarcado nos objetivos e orientações do programa IsF – foco no TOEFL ITP – e envio dos estudantes para o exterior, talvez por sermos fruto de uma formação já consolidada com foco no conhecimento linguístico.

É aqui que a ideia de brechas, conforme aponta Duboc (2012), tem relevância. Tratam-se das aberturas que podem ocorrer, especialmente quando consideramos os materiais didáticos, em geral com conteúdo bastante fechado, dificultando que o professor vá além do proposto e busque essas aberturas. As brechas, portanto, permitiriam utilizar o letramento crítico como uma prática pedagógica que corrobora para a construção de novos, diferenciados e contextualizados sentidos. Assim, por exemplo, uma discussão sobre políticas públicas e os benefícios do CsF poderia ser incluída nas aulas de inglês, englobando questões relacionadas a quantos estudantes seriam excluídos daquele processo e as razões para tal. Dessa forma, no seu processo de formação, os docentes teriam a chance de, ao prepararem suas aulas, refletirem sobre os processos de construção de sentidos por meio da problematização de sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes (JORDÃO, 2016).

Sobre essa questão, pensando na preparação das aulas, uma das autoras desse texto, professora em formação, muitas vezes sentiu que precisava sair de sua zona de conforto (usando somente as atividades propostas pelos livros) ao pesquisar atividades, juntamente com seus colegas, que pudessem atrair o interesse dos alunos e gerar conversas e reflexões nos grupos. Isso contribuiu para o enriquecimento profissional e pessoal dos professores e da coordenação do NucLi. Além disso, no programa viveu-se uma diferente realidade docente, pois a dinâmica das turmas do IsF difere da dinâmica de salas de aula de escolas regulares, foco de preparação da graduação na instituição. No IsF, a carga horária é diferenciada, a quantidade de alunos bem menor e o tempo do curso limitado. Por isso, a procura por atividades e a preparação de aulas, principalmente para o nível 5, seguia um ritmo distinto se comparado com a escola regular, dando uma outra visão de sala de aula aos docentes. E isso se percebe mais claramente nesse momento, após o final da participação das autoras no processo⁸.

De fato, com um material estritamente preparatório para o TOEFL, como fazer com que as aulas se tornassem mais interessantes e, ao mesmo tempo, menos instrumentais? O uso de vídeos, charges e jogos (como já mencionados), foi fundamental nesse processo de início de debates em inglês de forma

⁸ Ambas as autoras desse artigo não mais participam do programa IsF.

que envolvessem uma reflexão com base no letramento crítico. Na maioria das vezes, fazia-se uso de tópico de um texto existente no livro e procurávamos atividades extras que se relacionassem e que pudessem introduzir o assunto. Na maioria das vezes, essas atividades funcionavam e o debate se estendia por um longo período da aula; porém, em algumas aulas, não havia interesse pelo assunto e partíamos logo para o uso do livro. Naquele momento, porém, paramos para discutir o porquê dessa dinâmica ter se tornado a realidade.

Essa possível leitura da realidade aqui tratada relaciona-se à importância de “uma ressignificação das ações pedagógicas constituintes no currículo universitário do professor de inglês [...]: uma ressignificação que dá boas-vindas à heterogeneidade, à imprevisibilidade e ao dissenso com esses alunos-professores à medida que vão surgindo brechas durante o processo de ensino e aprendizagem” (DUBOC, 2012, p. 49).

4. Considerações finais

O presente artigo debruçou-se sobre a história recente do Programa Inglês sem Fronteiras na UFS, em especial, de implantação do Núcleo de Línguas. Tratou-se de uma discussão autoetnográfica com foco nos aspectos que chamaram a atenção de ambas as autoras, especialmente no que concerne às atividades pedagógicas que se materializaram nas aulas do NucLi. São discussões as quais, ainda que breves, decorrentes dos limites impostos por um artigo, tentam dar conta de uma análise autoetnográfica das autoras em seus processos de formação docente.

Apesar de entendermos que o ensino proporcionado pelo NucLi poderia ter percorrido um caminho distinto, conforme apontamos na discussão trazida, isso não significa ausência de aprendizado da língua inglesa por parte dos alunos – quando consideramos o recorte temporal e pessoal do presente texto. Ao contrário, foi possível perceber nos meses em que uma das autoras atuou como professora no programa é que alguns alunos passaram a se sentir seguros em uma determinada habilidade; como por exemplo a fala, mais comum entre os alunos do nível 3: alunos de outros níveis passaram também a falar mais em inglês – com desenvoltura e confiança, aceitando críticas e correções.

Por sua vez, os alunos do nível 5 estavam bem focados em obter uma pontuação satisfatória no TOEFL ITP, e se dedicavam ao material e às aulas, enriquecendo o seu aprendizado e a possibilidade de participação nos programas de mobilidade acadêmica. Muitos desses alunos se submeteram ao TOEFL ITP durante os meses de aula e os resultados foram bastante satisfatórios, e alguns até surpreendentes. Como no caso de uma aluna do nível 3 que obteve pontuação de 530, e outros dois alunos (um do nível 3 e outra do nível 5) que conseguiram suas bolsas pelo CsF e viajaram para Nova York.

Esses resultados satisfatórios, entretanto, não significam que ficamos satisfeitas com o trabalho realizado. Ao contrário, a experiência nos levou a refletir sobre o quanto ainda seria possível e necessário aperfeiçoar, por meio da oferta de atividades que levassem em conta outros saberes e promovessem a

reflexão, por exemplo; afinal, entendemos o professor como um profissional em constante processo de aprendizagem. Nesse sentido, a discussão trazida neste artigo enfoca não apenas o que se realizou, mas também as possibilidades abertas pela instituição do NucLi na UFS, promovendo um processo rico de formação de professores.

Referências Bibliográficas

- BEZERRA DA SILVA, R. 2011. Interpretações: Autobiografia de uma pesquisa sobre letramento literário em língua inglesa. Tese de Doutorado. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. Decreto n. 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm>. Acesso em: 29 set. 2014.
- CERVETTI, G. PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. 2001. A Tale of Differences. Reading Online, v. 4 n. 9, Abr. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 25 jan. 2012.
- CHANDLER, D. 2000. An Introduction to Genre Theory. Disponível em: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf>. Acesso: 02 de jan. 2010.
- DUBOC, A. P. M. 2012. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de Doutorado. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUTRA, D. P. 2016. Formação de Professores: Colaboração sem Fronteiras. In: M. C. F. D. FERREIRA; C. L. REICHMANN; T. R. de S. ROMERO. (Orgs.). Construções Identitárias de Professores de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. 2011. Autoethnography: an overview. Forum: Qualitative Social Research, n.1, v.12, jan. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.
- GUIMARÃES, R. M. 2014. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil. Ano 8 - nº 8 - 1. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundoontem-e-hoje> . Acesso em: 19 set. 2015.
- JANKS, H. 2010. Language, Power and Pedagogies. In: N. H. HORNBERGER; S. L. McKAY. (Eds.). Sociolinguistics and Language Education. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- JORDÃO, C. M. 2016. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: D. M. de JESUS; D. CARBONIERI. (Org.). Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores Ltda.
- MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: M.A. BEZERRA; A.P. DIONISIO e A.R. MACHADO (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. 2a. ed. pp. 19-36.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: R. FRANCO MACIEL; V. A. ARAÚJO. (Orgs.). Formação de professores de língua: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial.
- TAKAKI, N. H. 2012. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-999.