

Desafios no ensino de Inglês para Fins Acadêmicos no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras

Challenges in teaching English for Academic Purposes in the context of the Languages without Borders Program

Ana Paula Seixas Vial¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ana.vial@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0002-8699-0644>

Marine Laísa Matte²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

marine.matte@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0002-4702-6967>

Simone Sarmento³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

simone.sarmento@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0003-1405-3982>

Resumo: O ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) foi intensificado devido à internacionalização das universidades brasileiras, ao papel do inglês como língua de divulgação científica e à oferta de cursos de inglês para a comunidade universitária pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Com isso, tornou-se relevante investigar a formação de professores de inglês para esse fim. O objetivo deste artigo é descrever e analisar os desafios enfrentados pelos professores-bolsistas do IsF ao preparar e conduzir aulas com foco em inglês acadêmico. Este

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS).

² Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora do curso de Letras na Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES (RS).

³ Doutora em Terminologia e Lexicografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora associada da UFRGS e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq nível 2 2020/2023.

trabalho utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa interpretativa (Mason, 2002; Erickson, 1990) para a análise de 11 entrevistas semiestruturadas com professores-bolsistas do IsF de uma universidade pública brasileira. Os resultados sugerem que os principais desafios enfrentados são tornar as aulas de IFA mais dinâmicas, criar e adaptar materiais didáticos e atender às necessidades de alunos de diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Inglês para Fins Acadêmicos; Formação docente; Idiomas sem Fronteiras.

Abstract: The teaching of English for Academic Purposes (EAP) has been intensified due to the internationalization of Brazilian universities, the role of English as a language of scientific dissemination and the provision of English courses for the university community through the Languages without Borders Program (LwB). Thus, it becomes relevant to investigate the teacher education for this specific aim. The purpose of this study is to describe and analyze the challenges faced by LwB teachers in preparing and conducting classes focusing on academic English. This work uses qualitative interpretive research as methodology (Mason, 2002; Erickson, 1990) for the analysis of 11 semi-structured interviews with LwB teachers from a Brazilian public university. The results suggest that the main challenges are to make EAP lessons more dynamic, to create and adapt classroom materials and to meet the needs of students from different fields of knowledge.

Keywords: English for Academic Purposes; Teacher Education; Languages without Borders.

Introdução

Diante do processo de internacionalização das universidades brasileiras, o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) acaba se tornando uma demanda crescente, e, conseqüentemente, a formação de professores para tal. Dessa forma, este artigo discute os desafios enfrentados por professores-bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em uma universidade do sul do Brasil, uma vez que um dos objetivos de tal programa era, além de ampliar o ensino/aprendizagem de línguas adicionais no contexto universitário, também oferecer formação docente.

Nosso artigo⁴ divide-se da seguinte maneira: na próxima seção, apresentamos o Programa IsF. Na terceira seção, fazemos um breve apanhado sobre IFA elencando diferenças em relação ao ensino de inglês geral e questões sobre formação docente. A quarta seção dedica-se aos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Na quinta seção, desenvolvemos a análise e discussão dos dados, seguida das considerações finais na última seção.

⁴ Os dados apresentados neste trabalho são um recorte da pesquisa de Vial (2017).

O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

O Ciência sem Fronteiras (CsF) foi um programa de mobilidade acadêmica (2012-2016) que enviava estudantes e pesquisadores brasileiros a universidades em diversos países com objetivo de investir em seu desenvolvimento profissional e na formação de parcerias com pesquisadores internacionais. O IsF, por sua vez, foi idealizado como uma forma de oferecer suporte linguístico aos candidatos de graduação e pós-graduação que buscavam participar do CsF.

De 2013 a 2019⁵, o Programa IsF buscou ofertar para a comunidade acadêmica as seguintes ações para o ensino de inglês: testes de proficiência, curso online autoinstrucional (*My English Online*)⁶ e ensino presencial. A terceira ação, ensino presencial, na e sobre a qual esta pesquisa se desenvolveu, focava na oferta de cursos presenciais nas universidades parceiras cuja duração era de 16, 32, 48 ou 64 horas e que focavam no ensino de inglês para diversas finalidades: preparatório para testes de proficiência, inglês com propósitos acadêmicos, além do foco em habilidades, como leitura e escrita, por exemplo. Para os alunos poderem concorrer a vagas nos cursos presenciais, eles deveriam realizar o teste de proficiência do MEO ou o TOEFL ITP⁷. O MEO alocava os alunos em níveis iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado, ao passo que o TOEFL ITP nivelava os alunos nas categorias de proficiência em línguas conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR): A, equivalente ao básico (A1 – iniciante, A2 – básico); B, equivalente ao independente (B1 – intermediário, B2 – usuário independente); e C, equivalente ao proficiente (C1 – proficiência operativa eficaz, C2 – domínio pleno)⁸.

O IsF se estruturava através de Núcleos de Línguas (NucLi) em cada universidade, nos quais havia o papel dos coordenadores, que eram necessariamente professores do quadro efetivo das universidades. O coordenador geral era responsável pela supervisão administrativa e pedagógica do Programa nas instituições de ensino superior. Dependendo do número de alunos atendidos pelo NucLi, havia um (ou mais) coordenador pedagógico, responsável pela formação pedagógica dos professores-bolsistas, e pelo assessoramento do coordenador geral nas outras funções. A figura central para este estudo era a dos professores-bolsistas, licenciando ou licenciado em Letras – Inglês e com proficiência avançada em língua inglesa.

Dentre os benefícios do Programa, encontrava-se o de oferecer experiência docente para os estudantes de Letras, possibilitando que os alunos de graduação adquirissem experiência e fossem constantemente estimulados a refletir sobre suas práticas em reuniões pedagógicas semanais, nas quais os bolsistas e os coordenadores se reuniam para discutir textos acadêmicos, compartilhar práticas, desen-

⁵ Em 2019, a CAPES descontinuou a concessão das bolsas aos professores e coordenadores do IsF. Assim, ficou sob responsabilidade das universidades fomentar o programa. Esse momento coincidiu com o corte de recursos para essas universidades. Dessa forma, estima-se que hoje o programa tenha mantido menos de 10% de suas atividades.

⁶ O *MY English Online* (MEO) é dividido em cinco níveis de aprendizado: iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado – este último é preparatório para três exames de proficiência: Cambridge English Advanced (CAE), Cambridge English First (FCE) e TOEFL. Cada um dos módulos contém material específico e uma avaliação ao término do estudo.

⁷ Ao longo de sua existência, o Programa teve diferentes regras com relação a testes de proficiência, variando entre o MEO e o TOEFL ITP.

⁸ Mais informações em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 20 mar. 2020.

volver materiais, planejar e debater ações do seu NucLi. Cada professor trabalhava 20 horas, sendo 12 voltadas à docência em três turmas cuja carga horária era de quatro horas semanais; quatro horas de encontros de formação com a equipe local, três horas de atendimento ou tutoria a alunos e uma hora para outras demandas do seu NucLi (Brasil, 2017, p. 9).

No fim de 2014, o Programa teve uma transformação e passou a ofertar, além de ações para o ensino de inglês, cursos que englobavam outras línguas, como o espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e português como língua adicional (Brasil, 2014). A Portaria Normativa nº 973/2014 (Brasil, 2014) enfatiza o fortalecimento das licenciaturas, da formação docente, da criação ou consolidação de políticas linguísticas nas universidades e da participação de especialistas em idiomas no seu planejamento e execução. O Programa atingiu grandes proporções, estando presente em todas as regiões do Brasil em universidades e institutos federais, universidades estaduais e FATECS, ofertando milhares de vagas para cursos presenciais de línguas.

Conforme Vial (2017, p. 41), 73% dos professores-bolsistas do IsF cursavam a graduação, o que difere do perfil de professores de inglês acadêmico em outros lugares do mundo. Um exemplo é o Reino Unido, onde a maioria dos professores de inglês acadêmico apresenta pelo menos diploma de especialização ou mestrado em ensino de inglês. No Brasil, quem estava ensinando inglês acadêmico no IsF ainda não tivera a oportunidade de participar de pesquisas, congressos; de publicar resumos, artigos etc.; nem o trabalho de conclusão de curso; e, para muitos, a experiência docente iniciou no IsF. Ou seja, os professores-bolsistas eram consideravelmente inexperientes tanto no meio acadêmico quanto na docência, levando em consideração tamanha complexidade das tarefas às quais estavam imbuídos de realizar.

Somando-se a isso, a maior parte dos cursos de graduação no Brasil não oferece formação relacionada ao ensino de inglês acadêmico. Os trabalhos de Cristóvão e Beato-Canato (2016) e Vial (2017) revelam que há poucas disciplinas nos currículos dos cursos de Letras no Brasil que desenvolvem, formalmente, a discussão sobre inglês acadêmico ou específico, havendo apenas 17 disciplinas em nove universidades entre as mais de 58 cadastradas no IsF até então. Isso quer dizer que os encontros pedagógicos semanais em cada NucLi precisavam englobar uma formação para a docência mais geral, mas também uma que abordasse da falta dessa formação específica.

É importante ressaltar que o Programa IsF foi objeto de várias pesquisas e publicações acadêmicas, sendo um dos principais tópicos abordados a formação docente. O livro “Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras – A construção de uma política linguística para a internacionalização” foi publicado em 2016⁹ e reúne relatos e pesquisas de professores universitários e colaboradores envolvidos no desenvolvimento do Programa. Nele, há vários capítulos voltados à formação de professores, como Kirsch e Sarmiento (2016), Ono (2016), Welp *et al.*, (2016), Reis e Santos (2016), entre outros. Ademais, diversas teses, dissertações, artigos e capítulos de livros tiveram como objeto de estudo a formação docente no Programa IsF, como Lamberts (2015), Sarmiento e Kirsch (2015), Vial *et al.* (2016), Vial (2017), Kirsch (2017, 2019), Kirsch e Sarmiento (2016, 2017, 2018a, 2018b, 2019), além de outros que podem ser encontrados

⁹ Disponível em: <https://bit.ly/2WEHvWV>. Acesso em: 25 mar. 2020.

no endereço oficial do Programa¹⁰. Além desse repertório de publicações, periódicos das áreas de Letras, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas publicaram edições especiais voltadas para trabalhos sobre o IsF, como as revistas Olhares e Trilhas¹¹ e BELT (*Brazilian English Language Teaching Journal*)¹². Atualmente, o IsF está em fase de reformulação e passará a se chamar Rede Andifes ISF. Está previsto o oferecimento de cursos de especialização/extensão gratuitos para estudantes de Letras que, em contrapartida, ministrarão cursos para a comunidade acadêmica. Não há uma data especificada para o início deste novo modelo.

Partindo desse contexto de discussão, a próxima seção aborda o referencial teórico deste estudo, trazendo o conceito de Inglês para Fins Acadêmicos, inclusive o de Inglês para Fins Acadêmicos Específicos e Gerais. Ainda, discorre sobre a formação de professores considerando essas especificidades.

Pressupostos teóricos

O Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) desenvolveu-se com o crescimento das universidades e com o número cada vez maior de estudantes internacionais realizando suas atividades acadêmicas em inglês. Segundo Hyland e Hamp-Lyons (2002), IFA refere-se ao ensino e à pesquisa que enfocam as necessidades e as práticas de comunicação em contextos acadêmicos. Flowerdew e Peacock (2001) conceitualizam IFA como o ensino de inglês para estudos, pesquisas e ensino nessa língua. Assim, entendemos que aprender e ensinar IFA significa participar de contextos de uso do inglês e circular conhecimentos dentro de âmbitos universitários.

A área de atuação de IFA vem se expandindo nos últimos anos em razão do uso massivo da língua inglesa em publicações acadêmicas (Charles, 2013). O público-alvo do ensino de IFA pode variar bastante: podem ser estudantes internacionais que buscam fazer uma graduação em algum país de língua inglesa e, para isso, precisam estudar inglês antes do seu ingresso; podem ser estudantes de inglês como língua adicional¹³ que não residam em países de língua inglesa, como é o caso de acadêmicos brasileiros que buscam se aperfeiçoar nesse idioma para participar de práticas acadêmicas, como publicação de artigos em periódicos internacionais, apresentação de trabalho em congressos, entre outros.

Há duas ênfases possíveis no ensino de IFA: Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (IFAG) e Inglês para Fins Acadêmicos Específicos (IFAE). O IFAG se concentra nas habilidades acadêmicas comuns a todas as disciplinas (Carkin, 2005), como: escrever artigos, relatórios, resumos; participar de palestras, seminários, aulas em inglês; entre outros. Enquanto isso, o IFAE mobiliza esse conhecimento acadê-

¹⁰ Disponível em: <https://bit.ly/3dGP85e>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://bit.ly/2UCH6S6>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹² Disponível em: <https://bit.ly/2QJcOfu>. Acesso em: 25 mar. 2020.

¹³ Utilizamos o termo língua adicional de modo a enfatizar ao acréscimo de uma língua ao repertório dos educandos, não sendo considerada necessariamente estrangeira, visto que circula em diversos contextos de onde os estudantes fazem parte, ou segundas, pois outras línguas podem estar presentes, como nas comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes (Unesco, 2001).

mico e linguístico mais amplo para a realização de tarefas dentro das diferentes áreas de atuação dos estudantes (Dudley-Evans e St John, 1998).

Existem argumentos para que ambas as perspectivas sejam utilizadas. Para Spack (1988), os professores de IFA deveriam focar em princípios gerais de pesquisa e linguagem porque não possuem o conhecimento específico da(s) área(s), portanto não teriam como ensinar as convenções e práticas das disciplinas. Entretanto, Hyland (2016) considera que é papel dos professores de IFA proporcionar aprendizagens aliadas às necessidades características do campo de pesquisa e estudo dos seus alunos. Ele pondera que os professores de conteúdo, ou seja, aqueles que trabalham nas áreas de conhecimento dos estudantes, estão em busca do produto a ser apresentado e não estariam dispostos a focar no processo para a sua realização. Caberia, então, ao professor de língua proporcionar ao estudante elementos para a construção desse produto, o que passa inevitavelmente pelo conhecimento da língua e do conteúdo.

No que diz respeito às diferenças entre Inglês Geral (IG) e IFA, Hutchinson e Waters (1987, p. 53) afirmam que “em teoria nada, na prática, muito.”¹⁴ Apesar de ambas as áreas estarem inscritas dentro do Ensino de Língua Inglesa, autores (Hutchinson e Waters, 1987; Hamp-Lyons, 2001; Donesch, 2012; Flowerdew, 2013; Hyland, 2016) sugerem que ensinar IG e Inglês para Fins Específicos (IFE) é diferente, especialmente porque o primeiro abrange amplas situações de uso da língua, enquanto que o segundo foca em objetivos específicos. Além disso, Krzanowski (2001) argumenta que os professores de IG, ao iniciarem a ensinar IFA, “tomam um choque”¹⁵. Algumas das causas para isso são a proficiência dos alunos (mais baixa do que o imaginado), o tempo dedicado à preparação de aulas, a falta de encontros de formação para ensinar IFA, entre outros. Assim, um dos papéis que diferem o professor de IFA/IFE daqueles de IG é ser elaborador de cursos e de materiais, visto que os primeiros precisam criar materiais com as especificidades dos alunos e de suas áreas de atuação (Dudley-Evans e St John, 1998).

Uma argumentação de Hutchinson e Waters (1987) é a de que a grande maioria dos professores de IFE não teve formação para isso, a qual podemos relacionar Belcher (2004), quando sugere que a exigência sobre os professores pesa, uma vez que eles precisam compreender as necessidades dos alunos, procurar e/ou elaborar materiais e ter, ao menos, algum conhecimento da área de atuação dos seus aprendizes. Alsolami (2014) acrescenta que a falta de materiais publicados é uma das maiores dificuldades que o professor de IG enfrenta ao se deparar com contextos de ensino de IFA. Essas características são confirmadas por Silva, Vial e Sarmiento (2017), ao afirmarem que os principais desafios enfrentados por professores do IsF ao elaborar materiais de IFA são: manter o curso atrativo para alunos que são de áreas de conhecimento diversas; utilizar materiais autênticos para níveis iniciantes; e desenvolver planos de curso e planos de aula que atendam às necessidades dos seus alunos e que tenham uma sequência coerente do início ao fim. Parece, portanto, que o desenvolvimento de materiais didáticos é um desafio a ser encarado por professores de IFA e formadores de professores.

¹⁴ Original em inglês: The answer to this very reasonable question is ‘in theory nothing, in practice a great deal’. Tradução livre.

¹⁵ Este termo se refere a eventuais dificuldades encontradas pelos professores ao se depararem com o ensino de IFA.

Em relação às publicações acerca da formação docente para ensino de IFA, os trabalhos de Ding e Champion (2016) e Fischer e Dionísio (2011) concluíram que há diversas iniciativas para preparar os alunos para as práticas acadêmicas em inglês, porém não há discussão em dois dos periódicos mais influentes da área – *Journal of English for Academic Purposes* (JEAP) e *English for Specific Purposes* – de como e se há formação para os professores promoverem as aprendizagens esperadas para esse fim específico. De forma a corroborar e ampliar os resultados da pesquisa realizada pelos autores supracitados, fizemos, por meio da leitura dos títulos e dos resumos, uma busca nos mesmos periódicos, entre os anos de 2012 e 2016, ou seja, anos posteriores às suas pesquisas, artigos que estivessem relacionados à formação de professores para o ensino de IFA/IFE. Nos 165 artigos publicados na revista JEAP, apenas dois se relacionam a professores, porém não especificamente sobre sua formação: o primeiro trata da percepção acerca de relações de poder em um contexto acadêmico (Khany e Tarlani-Aliabadi, 2016) e o segundo de crenças sobre ensinar IFA para estudantes em níveis iniciantes (Alexander, 2012). No periódico *English for Specific Purposes*, dos 131 artigos, nenhum aborda a formação de professores. Esses dados apontam para a falta de estudos no âmbito internacional sobre desenvolvimento docente para o ensino de IFA/IFE.

Tendo em vista que há pouco material publicado sobre formação docente em IFA, é preciso alicerçá-la nas práticas desenvolvidas localmente em cada NucLi do IsF. Autores como Nóvoa (2007, 2009), Schön (1995), Pérez Gómez (1995) e Villegas-Reimers (2003) apontam o entrelaçamento entre teoria e prática como crucial para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2007, p. 5) apresenta medidas para a formação docente e aqui salientamos “passar a formação de professores para dentro da profissão”. Nessa perspectiva, os professores são profissionais dotados de conhecimentos tanto teóricos como práticos, podendo, assim, promover a formação entre seus pares, tendo em vista que profissionais de outras áreas vinham se ocupando mais da formação docente que os próprios professores. O mesmo autor (Nóvoa, 2009) indica que a formação docente deveria seguir o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares, em que desde a formação inicial o estudante já está em serviço. Para Pérez Gómez (1995), é necessário que os professores passem de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática, isto é, que o currículo da formação de professores deve partir e ser centrado na prática. Dessa maneira, a separação entre quem produz teoria e quem a coloca em prática é desencorajada pelo autor.

Villegas-Reimers (2003, p. 34) assevera que “a prática faz diferença sim na preparação dos professores, mas só a prática que se baseia em modelos teóricos e ideias reflexivas”, ou seja, a prática em si só não basta, é necessário refletir sobre as ações e compartilhá-las entre os pares. O paradigma do profissional reflexivo de Schön (1995) apresenta caminhos para isso com base em três momentos: quando o professor utiliza seu conhecimento construído e o executa de forma capacitada e espontânea (*conhecimento-na-ação*); quando surge um problema ou algo inesperado e o professor monitora, analisa e resolve a situação enquanto ocorre (*reflexão-na-ação*); e quando faz uma análise em retrospecto daquilo que fez, buscando compreender o que vivenciou e atribuir-lhe sentido (*reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*). Esse paradigma é interessante para analisar a formação de professores por abarcar momentos prévios, durante e pós sala de aula e por dar importância equânime a todas essas etapas para o desenvolvimento profissional docente.

Metodologia

Neste trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas¹⁶ com os professores-bolsistas do Programa IsF a respeito de sua formação, trajetória acadêmica e experiência com o ensino de IFA no IsF. Baseamo-nos em Mason (2002), que sugere que a entrevista permite uma interação face a face e é um momento em que o pesquisador pode perguntar o que julgar crucial para a compreensão mais profunda do que está sendo estudado, bem como em que o participante tem sua voz ouvida.

As atividades do Nucli onde ocorreu a pesquisa iniciaram em 2013 e, no período de geração de dados deste trabalho, havia uma coordenadora geral e duas coordenadoras pedagógicas, três *English Teaching Assistants*¹⁷, cinco assistentes administrativos e entre 11 e 15 professores-bolsistas¹⁸. Em resumo, os professores-bolsistas cursavam a partir do quarto semestre do curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Nove haviam realizado o teste de nivelamento para não precisarem cursar todas as disciplinas de língua inglesa, sendo colocados no nível três (quatro professores), nível quatro (um professor) e nível seis (quatro professoras). A maioria já possuía algum tipo de experiência docente anterior ao Programa IsF, como cursos livres de idiomas, aulas particulares e, inclusive, quatro deles lecionavam há mais de seis anos. No que se refere à participação em atividades do contexto acadêmico, sua circulação ainda era inicial. Alguns haviam participado de congressos (quatro professores), enquanto outros já haviam sido bolsistas de iniciação científica (quatro), integrante de grupos de pesquisa (um) ou participantes de projetos de extensão universitário (duas). Duas professoras já eram mestras e oito professores relataram que não haviam participado de atividades acadêmicas além das aulas.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2016 e 11 participantes foram escolhidos porque estavam presente desde o início do trabalho de campo¹⁹, as quais buscaram responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Os participantes relatam haver diferenças entre ensinar inglês acadêmico e inglês geral? Essas diferenças tornaram-se desafios? Se sim, que desafios são esses?* Foram conduzidas por uma das autoras, gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Os nomes presentes nas entrevistas são fictícios e todos os 11 professores-bolsistas entrevistados ainda eram estudantes do curso de graduação em Língua Inglesa – Licenciatura. O quadro a seguir traz um breve perfil dos participantes cujos dados foram trazidos para este artigo.

Quadro 1. Perfil dos participantes da pesquisa

Nome	Experiência docente pré- via ao IsF	Experiência Acadêmica ²⁰	Background de estudos ²¹
Gabriela	Sete anos em cursos livres.	Não tem.	No meio do curso de graduação.
Daniele	Aulas particulares e monitoria.	Não consta.	No meio do curso de graduação
Josué	Entre oito e nove anos em cursos livres e aulas particulares.	Apresentou relato de uma experiência docente que teve durante seu período como professor-bolsista do IsF.	Sexto semestre da graduação.
Thiago	Dois anos em cursos livres e monitoria.	Não tem.	Sexto semestre da graduação.
Adriana	Cursos livres.	Não tem.	Quarto semestre da graduação.
Rafaela	Aulas particulares.	Está escrevendo o trabalho de conclusão de curso e escreveu uma introdução para um livro.	Último semestre da graduação.
Morgana	Seis meses em curso livre.	Participou de um grupo de pesquisa em Linguística Aplicada. Participou de congressos, publicou resumos e apresentou sua pesquisa.	Não consta.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Para a análise das entrevistas, os procedimentos apontados por Copland e Creese (2015, p. 35-36) foram utilizados: 1) transcrição das entrevistas; 2) a partir do referencial teórico, busca de temas ou índices que percorreram a entrevista, gerando-se, assim, os seguintes eixos: relatos (sobre as reuniões, situações de sala de aula, troca entre colegas e reflexões sobre a sua formação), IFA (definição de inglês acadêmico, diferença entre cursos acadêmicos e gerais, diferentes áreas nos cursos, e dificuldades e desafios enfrentados ao preparar/conduzir aulas); experiência (acadêmica, profissional e no IsF); cursos (de que mais gostaram, de que menos gostaram e cursos acadêmicos oferecidos); objetivos do IsF e ideias para a formação pedagógica no NucLi. Para os fins deste trabalho, trazemos a análise relativa aos dados específicos sobre IFA que foram gerados durante as entrevistas.

²⁰ Experiência acadêmica diz respeito a toda e qualquer atividade relacionada à participação em atividades que vão além das aulas do curso de graduação, como em pesquisa, extensão ou ensino.

²¹ O curso de graduação em Letras na Universidade em questão pode ter duração de, no mínimo, quatro anos para a licenciatura simples e quatro anos e meio para a licenciatura dupla.

Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados. A partir das entrevistas com os professores-bolsistas, foi possível elencar três principais desafios no que tange ao ensino de IFA: (1) tornar as aulas de IFA mais dinâmicas, (2) criar e adaptar materiais didáticos para os cursos de IFA e (3) planejar aulas que reúnam as especificidades das diferentes áreas de conhecimento dos alunos.

Desafio 1 – Tornar as aulas de IFA mais dinâmicas

No contexto desse NuLi, jogos, vídeos e discussões são alguns dos exemplos de tarefas trazidas pelos professores-bolsistas para as aulas de inglês, criando um ambiente mais divertido de ensino de línguas. Cabe lembrar que a maioria das turmas possuía um encontro semanal de quatro horas seguidas ou dois encontros de duas horas. Os professores-bolsistas Daniele, Gabriela, Josué, Adriana e Rafaela relatam que as aulas de cursos acadêmicos são menos descontraídas que as aulas de IG. Os excertos de entrevistas a seguir mostram os relatos acerca desse tema:

Excerto 01

Daniele: [...] como a gente foi educado, talvez, não sei, instruído a dar umas aulas legais, descoladas e tal, com atividades divertidas, é muito difícil fazer isso com escrita acadêmica. Muito difícil (ênfase em muito), então. Aí os alunos ficam *bored* e aí também se eu for dar uma atividade legal eles vão reclamar porque não era isso, que eles queriam escrita acadêmica. Essa é a minha dificuldade assim no fim das contas. (Entrevista 02 – 09/11/2016, p. 6)

Excerto 02

Gabriela: [...] eu vejo que em questão de planejamento o aluno do inglês acadêmico não se importa ou até prefere momentos de silêncio, tipo, de leitura ou de escrita, entendeu? Em que eles não estão interagindo entre eles. Eles meio [...] esperam isso. E o aluno do inglês geral ele tem na cabeça, não sei, que é dinâmica, interação o tempo todo. E daí quando tu propõe uma leitura de algo que seja de uma página eles pegam aquilo (imita os alunos reclamando) porque eles sabem que vai ser 5 min em silêncio. [...] Eles gostam de conversar com o colega, de fazer coisa em grupo, uma roda de conversa. Eles esperam isso. (Entrevista 01 – 09/11/2016, p. 20-21)

Excerto 3

Josué: Eu acho que a aula de inglês geral é mais descontraída. Eu acho que tu pode falar de situações mais cotidianas e tudo mais. O inglês acadêmico, por mais que tu acabe fazendo isso, até porque eu sou um cara mais descontraído, mas tu acaba sempre voltando “tá, e agora *article review*, tá e agora *abstract*”, sabe? Uma coisa um pouco mais delimitada: tipo, ah, “mais ou menos quantas palavras?”, “mais ou menos quantos parágrafos?”. Então eu acho que essa é a

maior diferença. Tu acaba ficando um pouco mais, ou melhor, não é que tu fica mais limitado, eu acho que a limitação do inglês acadêmico é mais visível. (Entrevista 03 – 09/11/2016, p. 10)

O curso de graduação em Letras – inglês no qual os professores-bolsistas desse NucLi estudam foca no ensino de línguas a partir de projetos ou unidades didáticas. Com base nessa abordagem, os professores planejam aulas em formato de tarefas que levam os alunos a percorrerem um caminho em direção à elaboração de um produto final. Tal produto geralmente é a produção de um gênero discursivo, como um artigo científico, um resumo, um *essay*. Daniele relata o paradoxo das expectativas dos estudantes que, ao mesmo tempo que poderiam considerar as aulas monótonas, também não aceitariam atividades que fossem alternativas ao esperado do curso. Gabriela ressalta a falta de interação nas aulas de IFA, tendo em vista os próprios objetivos do curso que parecem estar relacionados às habilidades de leitura e escrita acadêmica. Josué, por fim, considera que há uma limitação visível nas aulas de IFA. Então, os professores-bolsistas afirmam que não conseguem ampliar suas propostas de trabalho porque há a expectativa de um ambiente de aula mais sério e, assim, acabam se limitando a atividades que trabalhem diretamente com o gênero discursivo do curso. Enquanto isso, nos cursos de IG, eles conseguem desenvolver outros tópicos, discutir outros assuntos, interagir mais com os colegas e professores, sugerir dinâmicas variadas que fogem ao ler/escrever e ao falar/escutar relacionados às esferas acadêmicas.

É interessante notar que não foram os estudantes que destacaram a questão da (falta de) dinamicidade nas aulas de IFA. Além de não ser algo debatido em estudos anteriores que versam sobre diferenças entre IFA/IFE e IG, esse aspecto parece ser somente uma percepção dos professores-bolsistas que ministram esse tipo de aulas.

Excerto 4

Rafaela: Eu sinto um pouco de medo porque, geralmente, quem vem procurar os cursos de inglês acadêmico é o pessoal que tá no mestrado, doutorado, tá fazendo pós-doutorado. [...] [N]os cursos de inglês acadêmico eu fico morrendo de medo que a pessoa vá olhar pra mim e dizer “eu não tô aprendendo inglês acadêmico, essa menina veio aqui, com essa cara de criança, me dar uma aula divertida! Ela tá achando o quê? Que eu quero me divertir? Eu quero ter uma aula de inglês acadêmico!” (ela ri)

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

Rafaela: É um medo meu e que eu acabei vivenciando um pouco de tentar trazer nessas aulas do Headway [livro didático], esse curso que eu não gostei muito, eu tentei trazer as coisas um pouquinho mais descontraídas e eu via que os meus alunos ficavam me olhando com uma cara tipo “quê?”. [...] [M]as eu tento cuidar um pouquinho mais na aula de inglês acadêmico para não trazer algo muito, tipo, fora da caixa. Não, vamos tentar ficar nas caixinhas, aqui. (Entrevista 07 - 17/11/2016, p. 3)

Excerto 5

Adriana: [...] [N]a aula do curso geral eu geralmente sinto mais liberdade para pensar em atividades mais lúdicas e coisas que sejam só pra eles conversarem. Porque, de alguma

forma, tu pode usar qualquer tipo de texto para aprender a língua, se o objetivo for aprender comunicação geral, tu pode, é bem livre assim. E qualquer brincadeira que faça eles falarem vai ser produtiva. Mas aí no inglês acadêmico, como o objetivo já é mais pontual, eu já fico sempre me movendo em direção ao objetivo de que no final eles vão ter que escrever um *abstract* bom, então todas as atividades são bem voltadas pra isso. E eu acabo não fazendo tanto as atividades mais descontraídas. (Entrevista 06 - 16/11/2016, p. 3)

Com base no que Rafaela relata, a formação e a idade ganham lugar de destaque no que concerne a prática docente, uma vez que ela afirma já ter ministrado aulas para estudantes de pós-graduação e professores universitários, público que a deixou apreensiva – ou “morrendo de medo” – de não ser levada a sério, especialmente ao propor tarefas mais descontraídas nos cursos de IFA. Logo, ela precisa tomar mais cuidado com as propostas trazidas para as aulas, desistindo de tarefas e atividades que considere mais dinâmicas ou divertidas, “ficando nas caixinhas” esperadas para um curso de inglês acadêmico.

Essa visão de que a aula de IFA é menos divertida pode ser reflexo da insegurança que os professores-bolsistas sentem em relação àquilo que ensinam, afinal, como observamos nos seus perfis, a maioria não dispunha de grande experiência acadêmica ou profissional. É também reflexo da falta de tradição de ensino de IFA no país, principalmente quando comparamos ao grande mercado de cursos livres no país, nos quais as aulas devem ser leves e divertidas²². De qualquer forma, é com a prática que o professor aprende o que funciona ou não com seus alunos e por meio dela e do compartilhamento de saberes com os pares que ele vai conseguir diversificar suas propostas. Assim, a falta de vivência em práticas acadêmicas pode ter deixado os professores-bolsistas apreensivos, uma vez que seus alunos, muitas vezes, possuíam mais conhecimento que eles nesse aspecto. Mesmo que as atividades sugeridas pelos professores do IsF não fossem diretamente ligadas à compreensão e produção de gêneros acadêmicos, se os alunos entendessem o propósito de realizá-las e a ligação ou com o gênero ou com o assunto abordado em aulas, eles provavelmente aceitariam as propostas.

Desafio 2 – Criar e adaptar materiais didáticos para os cursos de IFA

Entre os desafios apresentados para o ensino de IFA, alguns professores citam o desenvolvimento e a adaptação de materiais didáticos. Como já apontado anteriormente, Krzanowski (2001) afirma que esse trabalho causa comoção entre os docentes que estão iniciando seu percurso profissional na área de IFA.

Excerto 6

Morgana: [...] [P]arece que às vezes, não, tem que seguir o [livro didático]. [...] [A]cho

²² Assim, essa perspectiva de que as aulas precisam ter elementos lúdicos e dinâmicos pode advir de uma lógica dos cursos livres. No contexto de ensino privado, as aulas de inglês não são obrigatórias, ou seja, as pessoas escolhem fazê-las, e o público varia bastante de faixa etária - de crianças a idosos – bem como de objetivos. Outra possibilidade é que as aulas do Programa duravam em torno de quatro horas seguidas e se os professores-bolsistas não utilizassem estratégias para entreter os alunos, poderia haver desmotivação ou até mesmo abandono das aulas.

que uma das minhas maiores dificuldades foi aprender a adaptar o livro didático. Ali tem um material, tem uma proposta, mas a gente pode e deve trazer mais coisas, né. E eu lembro logo que eu entrei, pra dar o curso de escrita acadêmica de abstracts eu tive que estudar muito. (Entrevista 09 – 18/11/2016, p. 5)

Excerto 7

Daniele: [...] [M]as eu acho que tem que saber bastante gramática também e tem que conhecer por cima, né, um pouquinho de cada gênero acadêmico. São bastantes gêneros. [...] ah, e ter a disposição de ir lá procurar material porque não tem material, ter a disposição de ter cinco, seis textos de duas páginas para corrigir toda semana e tal. (Entrevista 02 – 09/11/2016, p. 7)

Excerto 8

Thiago: [O]s [cursos] que têm o livro didático já preparado, assim, já tem quase tudo pronto, então tu fica mais preguiçoso. [...] Eu sinto que eu adapto mais no inglês acadêmico. (Entrevista 05 – 16/11/2016, p. 11)

Excerto 9

Adriana: Pro EAP tem que preparar bem mais coisas. [...] Já tá bem mais fácil do que era antes. Mas, é, é que geralmente os cursos que a gente dá de EAP não tem um material fixo, né. Aí isso é algo que me deixa um pouco dispersa assim, pensando no que eu posso fazer. [...] [N]o curso de inglês acadêmico, geralmente eu tenho que pensar numa sequência de aulas que faça sentido assim, mais do meu feeling mesmo. E, no inglês geral, a gente já tem mais referências assim tipo dos livros didáticos, de qual a sequência se pode trabalhar, e no inglês acadêmico não. Mas tem funcionado mais ou menos essa coisa de trabalhar primeiro com as estruturas do texto e depois desenvolver pro acadêmico, eu tenho seguido isso. (Entrevista 06 - 16/11/2016, p. 4-5)

A adaptação do livro didático mostrou-se um desafio, como aponta a professora-bolsista Morgana. Para ela, foi necessário um empenho adicional para que conseguisse se descolar do que estava proposto e partir para o seu próprio material. Para Daniele, conhecer vários gêneros acadêmicos, ler esses trabalhos, preparar as aulas com base neles e avaliar os textos produzidos pelos alunos são fatores que sobrecarregam o professor. A busca e a falta de bons materiais publicados para o ensino de IFA/IFE já era um problema apontado por Alsolami (2014). Ao passo que o professor de IG tem muitos materiais de qualidade publicados, como livros, sites de atividades, vídeos, o professor de IFA não conta com a mesma abundância de recursos disponíveis, até mesmo porque uma das suas tarefas e diferenciais do professor de IG (Dudley-Evans e St John, 1998) é que ele precisa desenvolver atividades para os objetivos de cada grupo de alunos dentro de uma área de conhecimento acadêmico, sendo difícil encontrar algo pronto que sirva aos seus interesses específicos. O uso de livros didáticos, pensando no ensino geral de IFA, é possível desde que seja realizado de maneira bastante seletiva e criteriosa. A produção

de materiais didáticos demanda tempo de preparação e de compreensão de como os gêneros acadêmicos circulam dentro de determinada esfera do conhecimento. Depois disso, desenhar tarefas que os direcionem para a utilização desses gêneros com vistas a usos da linguagem que saiam da sala de aula e vão para o mundo acadêmico demanda bastante desse professor-bolsista que ainda está iniciando sua formação e trajetória acadêmica e profissional.

Outro desafio na criação e adaptação de materiais didáticos é que, dentro de um mesmo curso, os estudantes apresentam diferenças em sua proficiência linguística. A professora-bolsista Adriana relata essa situação no excerto seguinte.

Excerto 10

Adriana: Porque essa costuma ser a minha maior dificuldade porque como o TOEFL já te coloca no A2, numa turma A2 às vezes tem pessoas que têm conhecimento da língua, só não foram bem no TOEFL e tem pessoas que nunca estudaram inglês na vida, e eu ainda tenho muita dificuldade em como eu consigo abarcar assim as pessoas na mesma sala.

Ana Paula: O que tu tem feito assim pra lidar com esses níveis iniciantes assim?

Adriana: Hum, inicialmente eu sempre coloco os alunos em grupos e eu tento observar, tipo, colocar uma pessoa que não tem tanta experiência junto com uma que tem, e isso geralmente ajuda bastante. Mas eu tento fazer aquilo que a gente até tava falando na última reunião, de fazer uma aula mais progressiva, que tu comece com uma coisa bem fácil e vá progressivamente até uma coisa mais difícil pra tentar contemplar todo mundo na mesma aula. (Entrevista 06 - 16/11/2016, p. 2)

A questão levantada por Adriana é a de que o TOEFL não discrimina bem os resultados a partir do nível mais básico (A1), mas a partir do A2. Desse modo, há alunos nas turmas A2 que não estão nesse nível, dificultando a elaboração de materiais que atinjam toda a turma. Esse desafio foi solucionado com a estratégia de reunir estudantes mais e menos proficientes para trabalharem colaborativamente, além de adotar uma técnica de iniciar a aula com assuntos (temas ou estruturas gramaticais) mais simples e começar a complexificá-los gradativamente. Adriana, ao optar pela junção de estudantes mais e menos proficientes, resgata o conceito de reflexão-na-ação proposto por Schön (1995), ou seja, a professora lidou com algo no mesmo momento em que aconteceu e encontrou uma resolução.

Desafio 3 – Planejar aulas que reúnam as especificidades das diferentes áreas de conhecimento dos alunos

Visto que os cursos desse NuLi se organizam em torno de gêneros (como *abstracts* e resenhas) ou de habilidades (como leitura e escrita acadêmica), é um desafio para o professor-bolsista compreender a materialização dos gêneros do discurso em meio a tantas esferas de forma a transpor para a sala de aula de cursos de inglês acadêmico, como observamos a seguir.

Excerto 11

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

Daniele: Sim, especificamente no contexto acadêmico, para cursos acadêmicos, porque às vezes fica meio difícil de a gente ter tempo de analisar, sei lá, os *abstracts* de todas as áreas para saber o que acontece em todas as áreas. [...] Ou saber que, sei lá, o pessoal da Medicina usa mais gráfico.

Ana Paula: E o outro não.

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

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

Daniele: Olha, eu chorei (nós rimos) e aí eu fui ler uns *abstracts* [...], mas só pra ver como é que era mesmo. Ou, sei lá, no caso de *personal statement* eu entrei [...] nos sites das universidades para ver quais eram os cursos e tal que eles ofereciam. Mas acaba sendo uma coisa super superficial, né, não sei se eu ajudei mesmo os alunos, né. (Entrevista 02, 09/11/2016, p. 5-6)

Esse é o debate sobre o ensino de inglês para fins acadêmicos gerais e inglês para fins acadêmicos específicos. Autores como Hyland (2016) apostam em um ensino de inglês que foque nas especificidades das áreas desde o nível mais básico. Porém, para o contexto do NuLi investigado, isso não parece ser concretizável dada a presença de alunos de áreas diversas presentes em uma mesma turma. Assim sendo, uma perspectiva mais geral configura-se melhor para o contexto do IsF. Entretanto, seria importante que os professores-bolsistas oportunizassem momentos dentro e fora de sala de aula para que os alunos dos cursos de IFA trouxessem as especificidades de suas áreas para a discussão e trabalho em sala de aula, de modo que haja maior colaboração e construção conjunta do conhecimento.

Daniele, para enfrentar o desafio de ter turmas heterogêneas no quesito área de conhecimento, decidiu estudar por conta própria a fim de conhecer os gêneros mais comuns às áreas de seus alunos e estar apta a planejar aulas significativas que envolvessem usos reais de linguagem em contextos acadêmicos. Para isso, leu *abstracts* de periódicos dos campos de pesquisa dos seus alunos e estudou o gênero *personal statements* para que eles pudessem produzi-lo. A prática dessa professora-bolsista está de acordo com o argumento de Pérez Gómez (1995), para o qual a prática deve ser o foco da formação docente. Assim, o relato de Daniele revela a necessidade de aprender sobre gêneros e temáticas relevantes para conseguir oferecer um curso de IFA que supra as demandas específicas das áreas dos alunos.

Considerações finais

A análise empreendida neste artigo nos permite afirmar que o ensino de IFA no contexto investigado apresentava-se como um grande desafio, tendo em vista a empreitada de ensinar gêneros em inglês com os quais os professores, que ainda eram graduandos, têm pouca familiaridade, na maioria

dos casos. Sendo assim, retomando nossas perguntas de pesquisa, sugerimos que há, sim, peculiaridades no ensino de IFA que merecem atenção.

Em relação à pergunta “Os participantes relatam haver diferenças entre ensinar inglês acadêmico e inglês geral?”, os professores-bolsistas parecem ter compreendido os conteúdos dos cursos de IFA como menos flexíveis em comparação aos de IG por ser necessário destacar o gênero a ser trabalhado, como *personal statements*, *abstracts*, etc., e, assim, não conseguiam introduzir atividades extras. Para os participantes, essas atividades desviariam do foco, o que, para eles, tornaria as aulas muito sérias e rígidas, algo que não veem como positivo. Esse constitui-se como o primeiro desafio. Eles se sentiam pouco à vontade para sugerir outras atividades porque temiam não engajar os alunos ou que as propostas não fossem recebidas de forma favorável. Entendemos, assim, que o gerenciamento de sala de aula combinado às tarefas propostas é um tema que merece ser discutido na formação docente nos cursos de Letras.

De um modo geral, as entrevistas conduzidas com os professores do IsF nos permitem concluir que o desafio 2, *criar e adaptar materiais didáticos para o ensino de IFA*, compreende todo e qualquer desafio que concerne o contexto de ensino de inglês acadêmico, uma vez que a criação ou adaptação de material didático é imprescindível. Assim, poderíamos ter elencado apenas esse desafio como o único levantado pelos professores. No entanto, optamos por expandi-los de forma a ampliar o nosso olhar para situações específicas relatadas pelos entrevistados.

Além disso, o terceiro desafio é a dificuldade que os professores-bolsistas enfrentaram em ter na mesma sala de aula alunos de áreas diferentes, caracterizando os cursos como sendo de Inglês para Fins Acadêmicos Gerais (IFAG). Consideram desafiador ter que trazer textos autênticos e que fossem alinhados aos níveis de proficiência deles. Assim, professores-bolsistas precisavam aprender também as práticas acadêmicas relacionadas aos gêneros que iriam ensinar (Dudley-Evans e St John, 1998; Krzanowski, 2001; Alsolami, 2014). Em outras palavras, além de conhecer como os gêneros acadêmicos são produzidos em sua estrutura composicional e linguística, precisam saber como eles circulam dentro dos diversos campos de conhecimento dos alunos, que podem ser estudantes ainda ou já professores e pesquisadores na universidade. A falta de experiência acadêmica somada à necessidade de buscar o conhecimento específico das áreas torna o fato de dar aulas de IFA um desafio.

De forma a encarar esses desafios, é preciso que a formação docente una teoria e prática. Levando em consideração o caso específico do IsF, os professores-bolsistas assumem o papel de professores ao mesmo tempo em que são também estudantes, o que torna a intersecção desses dois conceitos bastante pertinente para o seu desenvolvimento profissional. O que Pérez Gómez (1995) argumenta sobre racionalidade prática, ou seja, a integração do currículo teórico a práticas de ensino pode ser vivenciado nesse contexto, tendo em vista que os professores-bolsistas estão realizando sua formação universitária ao mesmo tempo que lidam com desafios reais de sala de aula e precisam utilizar seus conhecimentos técnicos para refletir, compartilhar e resolver essas situações em parceria com seus colegas e coordenadores do Programa.

Observa-se a importância da partilha entre os professores-bolsistas para a resolução das dificuldades relacionadas ao ensino de IFA. Villegas-Reimers (2003) afirma que a prática docente deve estar conectada à reflexividade (tanto particular como coletiva), de modo que os professores que partilham um mesmo contexto de ensino consigam chegar a soluções conjuntas para os desafios apresentados.

No IsF, a formação que acontece localmente ganha força porque os professores-bolsistas compartilham cursos, materiais e preocupações. Essa prática compartilhada vai ao encontro de Nóvoa (2007), que considera essencial que a formação deva ser também promovida pelos professores que fazem parte do seu cenário de ensino.

Alguns caminhos possíveis para tornar a formação docente para o ensino de IFA mais profícua dentro dos Nucli e em outros contextos de formação em que existe a demanda por tais tipos de cursos e formação profissional de alunos-professores podem ser: estudo sobre os gêneros acadêmicos, de modo que os professores possam utilizar esse conhecimento para a preparação de aulas; produção conjunta de materiais didáticos para esse fim e o seu compartilhamento para que sejam aprimorados; sessões de *microteaching*, espaço no qual os professores-bolsistas dão uma aula ou parte dela para os colegas de forma a receber *feedback*; maior orientação por parte de colegas (professores-bolsistas ou coordenadores) mais experientes no ensino de IFA para o desenvolvimento de materiais e planejamento de aulas (Silva *et al.*, 2017).

No entanto, essa formação também precisa estar presente nas aulas da graduação. É preciso que os cursos de Letras promovam maior discussão dentro das licenciaturas acerca do ensino de línguas para fins específicos e que os licenciandos tenham mais oportunidades para se inserir no ambiente acadêmico com maior número de bolsas de pesquisa, ensino e extensão, uma vez que as práticas acadêmicas são essenciais para os professores se sentirem confiantes e terem experiência de fato para oferecer esse tipo de curso. Mesmo assim, programas como o IsF deveriam existir para oferecer oportunidades aos alunos para que possam ter contato com esse tipo de ensino nesse cenário e, assim, ampliem suas possibilidades de atuação no ensino de inglês. Ainda, a existência do IsF desempenharia uma importante função que seria do curso de Letras, mas que, sabemos, possui muitas demandas e, sozinho, não tem condições de abarcar todas as especificidades de formação requeridas pelo mercado de trabalho.

Referências

ALEXANDER, O. 2012. Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, **11**(2):99-111. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.12.001>

ALSOLAMI, E. 2014. Barriers to teaching english for specific purpose among EGP teachers in the ELI. *English for Specific Purposes World*, **15**(42):1-23.

BELCHER, D. 2004. Trends in english for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, **24**:165-186. <https://doi.org/10.1017/S026719050400008X>

BRASIL. 2014. *Portaria normativa n° 973*, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2wq7ZAR>. Acesso em: 25/03/2020.

BRASIL. 2017. *Edital n° 29*. Edital de chamada Pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como Núcleo de Línguas (NUCLI-ISF) no âmbito do programa idiomas sem

fronteiras (ISF). Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2xmzbQX>. Acesso em: 25/03/2020.

CARKIN, S. 2005. English for academic purposes. In: E. HINKEL (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 85-98.

CHARLES, M. 2013. English for academic purposes. In: B. PALTRIDGE; S. STARFIELD (eds.), *The handbook of english for specific purposes*. Chichester, Wiley-Blackwell Publishing Ltd, p. 137-154. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch7>

COPLAND, F.; CREESE; A. 2015. Data in linguistic ethnography. In: F. COPLAND; A. CREESE (eds.), *Linguistic ethnography: collecting, analysing and presenting data*. London, Sage Publications, p. 29-60. <https://doi.org/10.4135/9781473910607>

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. 2016. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *DELTA*, 32(1):45-74. <https://doi.org/10.1590/0102-44504428105967036>

DING, A.; CAMPION, G. 2016. EAP teacher development. In: K. HYLAND; P. SHAW (eds.), *The routledge handbook of english for academic purposes*. New York, Routledge, p. 547-559.

DONESCH, E. 2012. *English for specific purposes: what does it mean and why is it different from teaching general english?* Disponível em: <https://bit.ly/2xy0uYD>. Acesso em: 25/03/2020.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M.J. 1998. *Developments in english for specific purposes*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 301 p.

ERICKSON, F. 1990. Qualitative methods. In: R.L. LINN; F. ERICKSON (orgs), *Qualitative methods*. New York, Macmillan, p. 75-194.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M.L. 2011. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(1):79-93.

FLOWERDEW, 2013. L. English for academic purposes. In: C.A. CHAPELLE (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Chichester, Blackwell Publishing Ltd, p. 2147-2153.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. 2001. Issues in EAP: a preliminary perspective. In: J. FLOWERDEW; M. PEACOCK (orgs.), *Research perspectives on english for academic purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 8-24. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524766.004>

HAMP-LYONS, L. 2001. English for academic purposes. In: R. CARTER; D. NUNAN (eds.), *The cambridge guide to teaching english to speakers of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 126-130. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.019>

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. 1987. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. 1ª ed., Cambridge, Cambridge University Press, 183 p.

HYLAND, K. 2016. General and specific EAP. In: K. HYLAND; P. SHAW (eds.), *The routledge handbook of english for academic purposes*. New York, Routledge, p. 17-29.

<https://doi.org/10.4324/9781315657455>

HYLAND, K.; HAMP-LYONS, L. 2002. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1):1-12. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00002-4)

KHANY, R.; TARLANI-ALIABADI, H. 2016. Studying power relations in an academic setting: Teacher's and student's perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 21:72-85. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.12.002>

KIRSCH, W. 2017. *Teacher development in a community of practice in Southern Brazil*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 256 p.

KIRSCH, W. 2019. Processos de internacionalização e seus legados involuntários: o caso da formação de professores de inglês como língua adicional dos centros de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras. *Organon*, 34(66):1-16. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.91293>

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. 2016. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: S. SARMENTO; D.M. ABREU-E-LIMA; W.B. MORAES FILHO (orgs.), *Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 193-216.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. 2017. Fulbright english teaching assistants: preparação conjunta de aulas e codeswitching numa comunidade de prática do Programa Idiomas sem Fronteiras. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 8(2):209-219. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2017.2.26712>

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. 2018a. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(1):115-132.

<http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.30835>

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. 2018b. Workshops as an avenue of teacher development in a Language without Borders community in Southern Brazil. *Brazilian English Language Teaching Journal*, 9(2):395-408. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31916>

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. 2019. 'She didn't know much about English teaching': planning classes together in the teachers' room as a practice of professional development. *Olhares e Trilhas*, 21(2):59-78. <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.2.45359>

KRZANOWSKI, M. 2001. *S/he holds the trinity/UCLES Diploma: are they ready to teach EAP?* Disponível em: <https://bit.ly/2Jdh1UD>. Acesso em: 25/03/2020.

LAMBERTS, D. H. 2015. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado.

do. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 235 p.

MASON, J. 2002. *Qualitative researching*. 2ª ed., London, Sage, 232 p.

NÓVOA, A. 2007. O regresso dos professores. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 25/03/2020.

NÓVOA, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. 1ª ed., Lisboa, Educa, 95 p.

ONO, F.T.P. 2016. A ressignificação do global por atitudes locais na implementação do Programa Inglês sem Fronteiras na UFRR: algumas experiências. In: S. SARMENTO; D.M. ABREU-E-LIMA; W.B. MORAES FILHO (orgs.), *Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 105-124.

PÉREZ GÓMEZ, A. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114.

REIS, C.M.B.; SANTOS, W.S. 2016. Inglês sem fronteiras como *locus* privilegiado de formação inicial de professores de línguas estrangeiras. In: S. SARMENTO; D.M. ABREU-E-LIMA; W.B. MORAES FILHO (orgs.), *Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 173-192.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. 2015. Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*, **68**(1):47-59. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p47>

SCHÖN, D. 1995. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, p. 77-91.

SILVA, L.G.; VIAL, A.P.S.; SARMENTO, S. 2017. Developing English for Academic Purposes (EAP) teaching materials: a needs analysis of novice teachers. *Horizontes de Linguística Aplicada*, **16**(1):41-83. <https://doi.org/10.26512/rhla.v16i1.1488>

SPACK, R. 1988. Initiating ESL students into the academic discourse community: how far should we go? *TESOL Quarterly*, **22**(1):29-52. <https://doi.org/10.2307/3587060>

UNESCO. United Nations Educational, scientific and Cultural Organization. 2001. *Teaching additional languages*. Disponível em: <https://bit.ly/2WK1Km2>. Acesso em: 25/03/2020.

VIAL, A.P.S. 2017. “Um Everest que eu vou ter que atravessar”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 173 p.

VIAL, A.P.S.; BAUMVOL, L.K.; SARMENTO, S. 2016. Uma proposta de avaliação de escrita acadêmica em língua inglesa em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras. In: C.M. JORDÃO (org.), *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. 1ª ed., Campinas, Pontes, p. 471-500.

VILLEGAS-REIMERS, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. 1ª ed., Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning, 196 p.

WELP, A.K.S; FONTES, A.B.A.L.; SARMENTO, S. 2016. O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In: S. SARMENTO; D.M. ABREU-E-LIMA; W.B. MORAES FILHO (orgs.), Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, p. 125-147.

Submetido: 30/03/2020

Aceito: 21/06/2020