

Flávia Farias de Oliveira
Julio César Fernandes Vila Nova
Kleyton Ricardo Wanderley Pereira
Larissa de Pinho Cavalcanti
Suzana Ferreira Paulino
(Organização)

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA, FORMAÇÃO DOCENTE E INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFRPE

A experiência da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e
do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas

1ª Edição

Flávia Farias de Oliveira
Julio César Fernandes Vila Nova
Kleyton Ricardo Wanderley Pereira
Larissa de Pinho Cavalcanti
Suzana Ferreira Paulino
(Organização)

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA,
FORMAÇÃO DOCENTE E
INTERNACIONALIZAÇÃO
NA UFRPE**

A experiência da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras
e do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas

1ª Edição

Recife
2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO**

Profa. Maria José de Sena
Reitora

Profa. Maria do Socorro de Lima Oliveira
Vice-Reitora

Renata Valéria Regis de Sousa Gomes
Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Cidadania

Rinaldo Aparecido Mota
Pró-Reitor de Pós-Graduação

Danielli Matias de Macedo Dantas
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Rodrigo Gayger Amaro
Pró-Reitor de Planejamento e Administração

Tália de Azevedo Souto Santos
Pró-Reitora de Gestão Estudantil e Inclusão

Thieres George Freire da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa

Renata Andrade de Lima e Souza
Pró-Reitora de Gestão de Pessoas

Elisabeth da Silva Araújo
Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE



**EDITORA UNIVERSITÁRIA -
EDUFRPE**

**Antão Marcelo Freitas Athayde
Cavalcanti**
Diretor

José Abmael de Araújo
Coordenador Administrativo

Josuel Pereira de Souza
Chefe de Produção Gráfica

Revisão
Flávia Farias de Oliveira
Julio César Fernandes Vila Nova
Kleyton Ricardo Wanderley Pereira
Larissa de Pinho Cavalcanti
Suzana Ferreira Paulino

Diagramação e arte de capa
Janilson Lemos de Araújo Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E24	Educação linguística, formação docente e internacionalização na UFRPE: a experiência da rede ANDIFES idiomas sem fronteiras e do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas / Flávia Farias de Oliveira ... [et al.]. – 1. ed. - Recife: EDUFRPE, 2025. 202 p. : il. Inclui bibliografia. 1. Linguística – Estudo e ensino 2. Professores – Formação 3. Educação internacional 4. Ensino superior – Cooperação internacional 5. Linguagem e línguas – Estudo e ensino I. Oliveira, Flávia Farias de CDD 407
-----	---

ISBN (físico) 978-85-7946-537-6 ISBN (digital) 978-85-7946-538-3

Os conteúdos abordados nos capítulos deste livro são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores. Todos os direitos reservados pela Editora da UFRPE. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos ou eletrônicos, sem a prévia autorização da Editora.

Conselho Editorial

PORTARIA GR/UFRPE Nº 16/2025, DE 6 DE JANEIRO DE 2025

Presidente do Conselho

Profª. Dra. MARIA DO SOCORRO DE LIMA OLIVEIRA

Diretor da Editora Universitária da UFRPE

ANTÃO MARCELO DE ATHAYDE CAVALCANTI

Conselheiros:

ELISABETH DA SILVA ARAUJO (Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFRPE)

Profª. Dra. AMANDA BRANDÃO ARAÚJO MORENO

Profª. Dra. ANA VITÓRIA DE ALMEIDA MACÊDO

Profª. Dra. ANA VIRGÍNIA MARINHO SILVEIRA

Dra. ÉNERY GISLAYNE DE SOUSA MELO

Prof. Dr. GUSTAVO RIBEIRO DE OLIVEIRA

Profª. Dra. IVANDA MARIA MARTINS SILVA

Prof. Dr. JÚLIO CÉZAR DOS SANTOS NASCIMENTO

Prof. Dr. JOSÉ WILTON PINHEIRO JUNIOR

Prof. Dra. JULIA MARIA RAPOSO GONÇALVES DE MELO LARRÉ

Profª. Dra. JULIANA ALVES DE ANDRADE

Prof. Dr. LUIS OTAVIO BRITO DA SILVA

Profª. Dra. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA ANDRADE LEITÃO

Profª. Dra. MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

Profª. Dra. RENATA PIMENTEL TEIXEIRA

Profª. Dra. SORAYA GIOVANETTI EL-DEIR

Profª. Dra. SUZANA FERREIRA PAULINO DOMINGOS

Profª. Dra. TATIANA SIMÕES E LUNA

Profª. Dra. THAIS LUDMILA DA SILVA RANIERI

APRESENTAÇÃO

Este livro é um registro do trabalho desenvolvido pela área de Letras da UFRPE, ao longo dos últimos anos, para oferecer à comunidade acadêmica oportunidades de formação em línguas adicionais, possibilitando o aperfeiçoamento da proficiência linguística e das competências interculturais de estudantes e servidores, contribuindo para fortalecer estrategicamente o processo de internacionalização da Universidade. A equipe de professores do Campus Sede, no Recife, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), contando com o apoio do Núcleo de Internacionalização (NINTER) do Instituto de Inovação, Parcerias, Empreendedorismo e Internacionalização (IPÊ), tem reafirmado o compromisso fundamental de valorização da formação inicial e continuada de professores de idiomas, junto aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras de nossa instituição que atuam como professores bolsistas e voluntários nas ofertas da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras-IsF, iniciativa de política linguística nacional para línguas criada em 2012, sob o nome de Inglês sem Fronteiras, da qual a UFRPE participa desde o ano seguinte, 2013; e do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da UFRPE, criado em 2021. Essas ações têm contribuído para o desenvolvimento da área de Letras, numa perspectiva de valorização do plurilinguismo, e para o crescimento estratégico da UFRPE, como um pilar fundamental do processo de internacionalização.

Dessa maneira, trazemos aqui relatos de experiência de estudantes bolsistas e voluntários, de professoras e professores orientadores que trabalham na oferta dos cursos de espanhol, inglês e português como língua estrangeira/adicional. As reflexões apresentadas destacam a importância do trabalho na trajetória acadêmica dos estudantes, como parte de sua formação docente. Cada um dos textos descreve a construção de uma jornada que inclui, a partir das sessões de orientação, as discussões teórico-metodológicas na elaboração do planejamento; a seleção das ferramentas mais adequadas do ensino remoto; a escolha dos gêneros textuais enfocados nas aulas; a elaboração do material didático; a preparação e a realização das atividades; e, por fim, a avaliação. A

constante reflexão sobre esse fazer docente, que se constrói dialogicamente, para ser permanentemente aprimorado, é o caminho inspirador apontado por Paulo Freire¹, na lição fundamental de que ensinar exige amorosidade, mas também rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Nesse sentido, portanto, (re)pensar criticamente a prática docente é uma diretriz permanente.

É importante ressaltar que as ações na área do ensino de línguas na UFRPE são norteadas pela Política Linguística da Universidade, aprovada pela Resolução n.º 121/2018, de 28 de agosto daquele ano. Considerando a importância da formação linguística da comunidade acadêmica, “numa perspectiva de inclusão social, a partir da valorização das relações interculturais, do plurilinguismo e do respeito à diversidade sociolinguística”, o documento define como princípios: o acesso democrático ao ensino de línguas como parte da formação cidadã dos aprendizes; o respeito à diversidade linguística e cultural; a inclusão social da comunidade acadêmica; e a liberdade de atuação de professores e pesquisadores no que diz respeito às orientações teórico-metodológicas no ensino, pesquisa e extensão. Essas diretrizes apontam uma perspectiva de formação integral e cidadã, nos termos de uma educação linguística, compreendida, segundo Bagno e Rangel² (2005), como conjunto de fatores socioculturais que possibilitam ao indivíduo “desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/ sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.”

Conforme mencionamos acima, as ações e programas da área de línguas na UFRPE também objetivam fortalecer o processo de internacionalização da universidade. As discussões sobre internacionalização do ensino superior têm se aprofundado ao longo das últimas décadas no Brasil, passando a assumir um caráter de transversalidade, o que implica dizer que é um processo complexo, que perpassa todas as áreas do conhecimento e os diversos setores das instituições. A internacionalização se materializa, portanto, de diferentes formas, como, por exemplo, pela

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

² BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>>.

reestruturação dos setores de relações internacionais, pelos acordos de cooperação que estabelecem as parcerias entre as universidades; pelos programas de mobilidade acadêmica; pelas reformulações curriculares, ou seja, por um conjunto de medidas que contribuem com a expansão da internacionalização do ensino superior, de acordo com Souza *et al.*³. Evidentemente, o trabalho de educação linguística, visando ao aperfeiçoamento da proficiência linguística e ao desenvolvimento das competências interculturais, é um dos pilares essenciais na consolidação desse processo. Por essa razão é que as ações apresentadas aqui, por meio dos relatos de experiência e das reflexões teóricas, são fruto da articulação entre os diversos setores e unidades acadêmicas da UFRPE comprometidos com a construção de uma agenda de internacionalização da universidade. Os resultados desse esforço coletivo já podem ser verificados, por exemplo, com a ampliação do número de parcerias internacionais, atualizadas publicamente no site do NINTER: <https://www.international.ufrpe.br/>

Aqui estão as contribuições daqueles que estruturam esse pilar fundamental da educação linguística e da internacionalização na UFRPE. Estudantes bolsistas e voluntários, da graduação e da pós-graduação, além dos professores orientadores, trazem à luz, em forma de relatos e reflexões, alguns resultados das suas experiências nesse trabalho com os programas de ensino de idiomas (Rede Andifes IsF e PEPRI) que é mais uma contribuição da Universidade Federal Rural de Pernambuco para a sociedade brasileira.

Na área de **Espanhol**, Josemar Ferreira, bolsista da Rede Andifes IsF aprovado para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL), atuando depois como voluntário no PEPRI, descreve em seu relato de experiência como a literatura foi incorporada como proposta de desenvolvimento da escrita, no texto intitulado *Língua e Literatura no Ensino Remoto de Idiomas: Relato de Experiência Sobre o Processo de Escrita Literária em em Curso de Espanhol*. A experiência descrita com o texto literário promoveu a participação dos alunos de maneira crítica e criativa na construção de sentidos

³ SOUZA, Marina M.M.F.; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa; SOUZA, Valeska V.S. e PEREIRA, Telma C.A.S. Internacionalização e ensino de línguas estrangeiras: perspectivas plurilíngues. *Dominios de Linguagem*, UFU, v.18, 2024. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/2389>>.

e na aquisição intercultural de um outro idioma. Por sua vez, a professora Viviam Carolayne Pereira da Silva, voluntária da Rede Andifes IsF, no relato intitulado *A Vivência como Formadora do Professor*, destaca a importância da experiência de iniciação à docência como professora de língua espanhola pelo Idiomas sem Fronteiras, e descreve os desafios do ensino na modalidade remota, propondo estabelecer diálogos entre teoria e prática na sala de aula virtual, além de ressaltar o relacionamento respeitoso e compreensivo na relação professor-aluno a fim de construir um ambiente educativo acolhedor no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma. O relato da bolsista da Rede Andifes IsF Keivilly Kaylanne Duarte de Moraes, intitulado *Docência em Trânsito: O Espanhol como Caminho*, reflete sobre a importância de sua participação e a contribuição do programa na formação de professores em iniciação à docência, favorecendo competências teórico-metodológicas essenciais do docente, como o planejamento de aulas na modalidade virtual e o uso de recursos didáticos digitais em atividades colaborativas que aumentem a participação dos alunos e, conseqüentemente, a promoção de competências interculturais. Como resultado, sua experiência foi fundamental para o desenvolvimento acadêmico e profissional como docente de espanhol numa instituição pública de ensino, além de favorecer um ensino mais inclusivo, intercultural e globalizado.

No conjunto de relatos de experiência na área de **Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE)**, a bolsista Juliane Alves Silva Lemos, do programa PEPR, com o texto intitulado *Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros: minha Experiência como Professora Pré-Serviço no PEPRI-UFRPE*, compartilha as experiências e práticas pedagógicas com o ensino remoto vivenciadas no programa com duas turmas de PLE, uma composta por estudantes do México e outra por alunos de diferentes países. Além dela, a bolsista Karoline Maria dos Santos, da Rede Andifes IsF, faz uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas na Rede Andifes IsF como professora-bolsista dos cursos de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos para falantes de Espanhol e A Formação da Cultura Brasileira: um olhar por meio da ficção, em seu relato de experiência *Internacionalização de Estudantes Estrangeiros: Relato de Experiência Sob uma Perspectiva Acadêmico-Cultural*. Sua experiência teve como objetivo promover a integração de alunos estran-

geiros de contextos culturais bem heterogêneos que buscavam aprender ou reforçar seus conhecimentos no PLE.

Na área de **Inglês**, por sua vez, o relato de Bianca Barros, ex-bolsista IsF, escrito em parceria com a professora e orientadora Suzana Ferreira Paulino, intitulado *Elaboração e Adaptação de Materiais Didáticos em Curso Remoto Preparatório ao TOEFL ITP na Rede Andifes-ISF/UFRPE*, compartilha a experiência de elaborar e adaptar materiais didáticos do meio físico para o uso digital e remoto do teste de proficiência de língua inglesa Test of English as a Foreign Language (TOEFL) no contexto de internacionalização e democratização do acesso às línguas pelo programa IsF. O mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) Davi Pereira dos Santos, bolsista da Rede Andifes IsF, em parceria com a professora orientadora Suzana Ferreira Paulino, no texto intitulado *Crescimento Pessoal, Acadêmico e Profissional Através da Experiência Docente na Rede Idiomas Sem Fronteiras*, descreve sua participação como professor do curso Estratégias de Leitura em Língua Inglesa (A2), do catálogo da Rede IsF, ministrado de forma remota. Sua abordagem busca aprimorar a compreensão leitora dos participantes por meio dos princípios comunicativos da língua, da leitura instrumental e do desenvolvimento de habilidades de inferência por meio das estratégias de *skimming* e *scanning*. A bolsista do PEPRI Tamyres da Silva Santos, aluna do curso de Letras da UFRPE-UAST, descreve no seu relato de experiência, intitulado *Interação e Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa no Programa de Ensino Presencial e Remoto da UFRPE*, os desafios e estratégias para promover a interação e produção oral e escrita em uma turma do curso Estratégias de Interação em Língua Inglesa no Nível Básico-A1, voltado para o público interno da UFRPE de estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e servidores técnicos e terceirizados da instituição. Em seu relato, é possível observar a participação dos alunos nas atividades de forma interativa, o que contribuiu para um aprendizado colaborativo. Nessa mesma sessão da língua inglesa, incluímos também a contribuição da ETA (English Teaching Assistant) Sarah Neubecker, que trabalhou na UAST, no período de março a dezembro de 2023, como bolsista da Comissão Fulbright, no âmbito do Projeto Ações Interculturais e Internacionalização para a Formação Docente da UFRPE. Em seu relato,

intitulado *Fulbright na UFRPE-UAST: O Clube “English Encounters With Your ETA”*(E3), Sarah Neubecker descreve as ações conduzidas e os resultados alcançados com a atividade que criou um ambiente inclusivo e confortável para praticar a língua inglesa e aprender mais sobre cultura americana, através de encontros, presenciais e online, realizados semanalmente por dois semestres.

A contribuição de professores e gestores dos programas de idiomas está presente em quatro trabalhos. No texto *Formação Inicial Docente sob uma Perspectiva Intercultural no Ensino de Espanhol Língua Estrangeira*, a professora Flávia Farias de Oliveira, coordenadora pedagógica da área de Espanhol da Rede Andifes IsF na UFRPE e coordenadora do Núcleo de Idiomas (NID), enfoca a formação dos futuros docentes do idioma a partir do diálogo com pesquisas que busquem contribuir para um ensino de língua culturalmente mais heterogêneo. Como resultado, sua pesquisa com os docentes-bolsistas de espanhol que atuaram no programa na UFRPE aponta para uma série de reflexões teórico-metodológicas nas suas práticas como professores de idiomas. Em *Autonomia e Desenvolvimento Profissional na Orientação Crítico-Reflexiva da Prática Docente em Língua Inglesa*, a professora Suzana Ferreira Paulino, da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) e orientadora da área de Língua Inglesa da Rede Andifes IsF na UFRPE, aborda as experiências no processo de orientação pedagógica dos docentes em formação inicial do curso de Letras como um espaço dialógico de construção das identidades profissionais e aprimoramento das práticas pedagógicas. Em sua reflexão, a autora percebe que a prática do professor orientador é um espaço dialógico de construção do conhecimento docente e a formação continuada desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia e das competências didático-metodológicas, crítico-reflexivas, fundamentais para um ensino eficaz. Em *O Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE): saberes e práticas na formação de professores de idiomas no sertão de Pernambuco*, de autoria de Larissa de Pinho Cavalcanti (coordenadora do NILLE e docente especialista da Rede ANDIFES) e Kleyton Ricardo Wanderley Pereira (vice-coordenador do NILLE, docente especialista da rede ANDIFES) discorrem sobre a criação do Núcleo na UAST e apresentam as ações desenvolvidas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão desde 2019.

E finalmente, no artigo *Letras na UFRPE: Formação Docente, Política Linguística e Internacionalização*, de autoria de Geyza Leyde Camello Lustosa (coordenadora de Cooperação Internacional do Núcleo de Internacionalização) e do professor Julio César Fernandes Vila Nova, do Departamento de Letras (coordenador administrativo da Rede Andifes IsF na UFRPE e coordenador de Apoio à Internacionalização Institucional do Núcleo de Internacionalização), apresenta-se um panorama recente das políticas linguísticas para idiomas no Brasil e um resumo histórico da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas na UFRPE, com destaque para a formação docente. Os autores ressaltam a importância do trabalho de articulação entre os diferentes setores da universidade empenhados no incremento da área de idiomas e da internacionalização, além de apresentarem o resultado de uma pesquisa realizada com os estudantes bolsistas e com o público participante dos cursos de idiomas.

PROFESSORA DORILMA, NOSSA HOMENAGEADA

Esta publicação é uma homenagem a Dorilma Neves Galdino Alves, professora de língua espanhola do Departamento de Letras da UFRPE, pela sua contribuição inestimável para o curso de Letras e para a área de línguas estrangeiras da universidade, até sua aposentadoria, em 2023. Escolhida inúmeras vezes como professora homenageada pelas turmas concluintes do curso, Dorilma ajudou a formar uma geração de professores de língua portuguesa e de língua espanhola em Pernambuco, também levando sua experiência profissional e seu carisma a muitos outros colegas já formados ou ainda em formação, nos eventos acadêmicos de que participou no Brasil e no exterior.

Dorilma Alves é catarinense, chegou a Pernambuco nos anos de 1990 e fixou residência em Garanhuns. De lá veio para o Recife, onde atuou na rede privada de Ensino Médio e de cursos preparatórios para o vestibular, depois ingressando na UFRPE, como professora efetiva do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH). Ela integrou a equipe responsável pela criação do curso de Letras no campus sede da UFRPE, em 2009. O antigo Departamento de Letras e Ciências Humanas, que abrigava, além do curso de Licenciatura em Letras Português-Es-

panhol, os cursos de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Economia, Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em História, foi desmembrado e esses cursos passaram a ser abrigados por departamentos homônimos. O Departamento de Letras foi instituído com a Resolução Nº 022/2015, de 03 de março de 2015.

Foi da Professora Dorilma a iniciativa de criação de um Núcleo de Idiomas no campus sede da universidade, no Recife, vinculado ao Departamento de Letras, para atender à comunidade acadêmica. Inicialmente oferecendo cursos preparatórios a estudantes da pós-graduação, para a realização de testes de proficiência em leitura, o NID passou depois a oferecer cursos de espanhol, ministrados por estudantes ou pelos próprios professores do Departamento de Letras. Exerceu o cargo de Supervisora da Área de Letras durante duas gestões acadêmicas e foi diretora interina do Departamento de Letras durante um ano. Coordenou, de 2008 a 2010, o curso de Especialização em Língua Portuguesa da UFRPE, em convênio com o Governo do Estado de Pernambuco, no qual ministrou as disciplinas Linguística Aplicada, Metodologia do Ensino e Leitura e Compreensão Textual.

Sua contribuição para as ações de internacionalização da UFRPE também é amplamente reconhecida. Coordenou durante quatro anos o Programa de Parcerias Universitárias de Graduação do Mercosul-PGPE/CAPES, Programa de Mobilidade e Intercâmbio entre a UFRPE e a Universidade de Buenos Aires (UBA). A partir das articulações da Prof.^a Dorilma com a UBA, e contando com o apoio do setor de internacionalização da UFRPE (à época Assessoria de Cooperação Internacional-ACI), a UFRPE firmou em 2016 um convênio com o Consórcio Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), para aplicação do exame de proficiência em espanhol Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), como resultado de ações do Programa de Graduação Universitária de português e espanhol.

Com a adesão da UFRPE ao Programa Idiomas sem Fronteiras, a partir de 2014, a Prof.^a Dorilma assumiu a função de Coordenadora Pedagógica da área de espanhol, e logo depois a de Coordenadora Geral do Idiomas sem Fronteiras na UFRPE, em uma nova fase do programa, quando passou a se denominar Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Ela exerceu a função até sua aposentadoria, em 2023. Natural da cidade

de Tubarão-SC, a Prof.^a Dorilma é graduada em línguas portuguesa e espanhola pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Obteve, na Espanha, com bolsa do governo espanhol, o diploma de Filologia Espanhola, do Instituto de Cultura Hispânica, de Madri. Também na capital espanhola, concluiu a Especialização em Investigação Linguística e Literária, no Centro Iberoamericano de Cooperação. Na Universidad Complutense de Madri, e fez o curso de Filologia Românica, tendo obtido a convalidação dos estudos feitos no Brasil pelo correspondente espanhol de Licenciatura em Filologia Românica. Ainda na Espanha, complementou sua formação com cursos na área de Língua e Literatura Espanholas na Universidade de Málaga e na Universidade Internacional Menéndez y Pelayo (Santander e Sitges). No Brasil, como resultado de reflexões sobre práticas pedagógicas, especializou-se em Didática e em Programação de Ensino, pela Universidade de Pernambuco (UPE). Também cumpriu os créditos do Doutorado em Filologia Espanhola na Universidad Nacional de Educación a Distancia, de Madri.

A Professora Dorilma foi agraciada pela Câmara de Vereadores do Recife com o título de Cidadã Recifense, como reconhecimento pela dedicação de uma vida inteira à Educação, especialmente à área de Letras. A entrega do título (iniciativa do vereador Chico Kiko) foi realizada em sessão solene presidida pela vereadora Liana Cirne, do Partido dos Trabalhadores (PT), no dia 14 de dezembro de 2023. A solenidade contou com a presença de educadores, amigos e familiares da homenageada, assim como da reitora da UFRPE, Professora Maria José de Sena, que compôs a mesa de honra da cerimônia. Estiveram presentes também vários integrantes do Bloco Carnavalesco Lírico Cordas e Retalhos, do qual a Prof.^a Dorilma participa há muitos carnavais, com redobrado entusiasmo e alegria contagiante. A agremiação, fundada em 1998, é Patrimônio Cultural Imaterial do Recife, e tem uma parcela de contribuição na constituição da “recifensidade” e da “pernambucanidade”.

Em seu discurso, na ocasião, ela revelou como seu coração foi arrebatado pela Capital do Frevo e do Maracatu, mencionando a presença do bloco à sessão: “Eu me apaixonei pelos rios, pelas pontes, pelo Paço do Frevo. Eu me apaixonei pelo frevo de bloco e fico muito feliz que o meu bloco está aqui, o lindo Cordas e Retalhos. Hoje é a manhã mais linda do

resto da minha vida. Esse momento vai ficar para sempre no meu coração, eu não tenho dúvidas disso”. Sobre a sua atuação como professora, ela parafraseou o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire: “O educador se eterniza em cada ser que educa”, e complementou: “Se eu deixei um pouquinho de mim, desse meu jeito, em cada um dos alunos que passou por mim, em cada pessoa que compartilhou comigo algum momento da sua vida, eu já fico feliz. Eu não solto a mão de ninguém, nós não vivemos sozinhos. Vivemos em um mundo de pessoas, e essas pessoas precisam se olhar com afeto. É essa a educação que eu gosto de dar”.

É assim, portanto, que decidimos homenagear a Prof.^a Dorilma, com todo merecimento, em reconhecimento da sua trajetória na UFRPE, pela sua dedicação à Educação em Pernambuco. Ao longo da caminhada, seu fazer pedagógico tem sido povoado de afetos, de muita dedicação para a formação humana e profissional de tantas pessoas, seus alunos e alunas, e também de muita generosidade na partilha das lições de empatia e de solidariedade na tarefa da construção do conhecimento, com seus pares, colegas professores e professoras.

Os Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO REMOTO DE IDIOMAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA LITERÁRIA EM UM CURSO DE ESPANHOL <i>Josemar dos Santos Ferreira</i>	16
CAPÍTULO 2: A VIVÊNCIA COMO FORMADORA DO PROFESSOR <i>Viviam Carolayne Pereira da Silva</i>	36
CAPÍTULO 3: DOCÊNCIA EM TRÂNSITO: O ESPANHOL COMO CAMINHO <i>Keivilly Kaylanne Duarte de Moraes</i>	48
CAPÍTULO 4: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA PRÉ SERVIÇO NO PEPRI-UFRPE <i>Juliane Alves Silva de Lemos</i>	60
CAPÍTULO 5: INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB UMA PERSPECTIVA ACADÊMI- CO-CULTURAL <i>Karoline Maria dos Santos</i>	73
CAPÍTULO 6: ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSO REMOTO PREPARATÓRIO AO TOEFL ITP NA REDE ANDIFES-ISF/UFRPE <i>Bianca Barros</i> <i>Suzana Ferreira Paulino</i>	80
CAPÍTULO 7: CRESCIMENTO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA REDE IDIOMAS SEM FRONTEIRAS <i>Davi Pereira dos Santos</i> <i>Suzana Ferreira Paulino</i>	95

CAPÍTULO 8: RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DA UFRPE <i>Tamyres da Silva Santos</i>	109
CAPÍTULO 9: RELATO DA EXPERIÊNCIA FULBRIGHT NA UFRPE-UAST: O CLUBE “ENGLISH ENCOUNTERS WITH YOUR ETA” (E3) <i>Sarah Neubecker</i>	117
CAPÍTULO 10: FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB UMA PERSPECTIVA INTER- CULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA <i>Flávia Farias de Oliveira</i>	125
CAPÍTULO 11: AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ORIENTAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA <i>Suzana Ferreira Paulino</i>	141
CAPÍTULO 12: ONÚCLEO INTEGRADO DE LÍNGUA INGLESA, SUAS LITERATURAS E ENSINO (NILLE): SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IDIOMAS NO SERTÃO DE PERNAMBUCO <i>Kleyton Ricardo Wanderley Pereira</i> <i>Larissa de Pinho Cavalcanti</i>	155
CAPÍTULO 13: LETRAS NA UFRPE: FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO <i>Geyza Leyde Camello Lustosa</i> <i>Julio César F. Vila Nova</i>	171

LÍNGUA E LITERATURA NO ENSINO REMOTO DE IDIOMAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE ESCRITA LITERÁRIA EM UM CURSO DE ESPANHOL

Josemar dos Santos Ferreira¹

Resumo: As práticas docentes requerem planejamento, e este discorre sobre os materiais e os procedimentos para a realização das aulas. Planejar um curso de Língua Espanhola, na modalidade remota, para atender a um grupo de nível básico (A2), aproximou-me do que toda metodologia de ensino necessita: estratégias. Meu objetivo é compartilhar estratégias metodológicas para o alcance da escrita literária como atividade globalizante. Para isso, contornei a projeção de uma via interpessoal e singular com que as subjetividades operam através da língua em uso, comprometido com minha formação contínua (Freire, 2002), com o envolvimento dos alunos a partir de uma pedagogia engajada (hooks, 2013) e com a função inventiva de narrar fatos cotidianos no mundo real e ficcional (Iser, 1999). Partindo da diversidade de pessoas, de saberes e de recursos que dão condições à realização das aulas, a escrita literária é entendida como atividade globalizante na perspectiva da interculturalidade (Weissmann, 2018). Desse modo, os alunos se aproximam de sua realidade sócio-histórica-cultural com o auxílio de leituras de autores de distintos países e da ação inventiva da escrita literária.

Palavras-chave: Língua espanhola; Literatura; Interculturalidade; Estratégias metodológicas.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE), onde é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Licenciado em Letras Português e Espanhol pela UFRPE; e especialista em Ensino de Língua e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como professor de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola na rede pública de ensino. E-mail: josemar.sferreira@ufrpe.br

Resumen: Las prácticas docentes requieren planeamiento, y este discurre sobre los materiales y los procedimientos para la realización de las clases. Planificar un curso de Lengua Española, en la modalidad remota, para atender a un grupo de nivel básico (A2), me aproximó de lo que toda metodología necesita: estrategias. Mi objetivo es compartir estrategias metodológicas para el alcance de la escritura literaria como actividad globalizante. Para eso, contorno la proyección de una vía interpersonal y singular en que las subjetividades operan a través de la lengua en uso, comprometido con mi formación continuada (Freire, 2002), con el involucramiento de los alumnos a partir de una pedagogía comprometida (hooks, 2013) y con la función inventiva de narrar hechos cotidianos en el mundo real y ficcional (Iser, 1999). Partiendo de la diversidad de personas, de saberes y de recursos que dan las condiciones para la realización de las clases, la escritura literaria es comprendida como actividad globalizante en la perspectiva de la interculturalidad (Weissman, 2018). De ese modo, los alumnos se aproximan de su realidad sociohistórica y cultural con el auxilio de lecturas de autores de distintos países y de la escritura literaria.

Palabras clave: Lengua española; Literatura; Interculturalidad; Estrategias metodológicas.

Introdução

Ao considerar importante minha observação atenta àquilo que me comprometo a ensinar, pontuo também a necessidade de aprender como ensino e como os alunos me auxiliam na condição de professor que gosta de aprender com eles (Freire, 2002). Por isso me vem a percepção da criatividade já no ato de planejar e de realizar o que planejo.

Para planejar minhas aulas, penso nas circunstâncias que podem ajudar os alunos a se aterem à consciência do seu protagonismo na aprendizagem (Freire, 2002). Isto porque o professor também deve se permitir a aprender para que a participação dos alunos seja valorizada, e valorizadas as suas necessidades. No caso das necessidades no processo

de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional², não perco de vista as habilidades auditiva, oral, de leitura e de escrita que os alunos necessitam ampliar, executando-as de forma cada vez mais satisfatória.

O planejamento reclama sua “automodelagem”, do contrário, seu impacto seria apenas “norteador”, ou seja, sem suportar “replanejamento”. Mas o replanejamento é o resultado da ação que intervém, às vezes, de forma “improvisada” no que se planejou, ampliando ou encurtando o sequenciamento metodológico, o passo a passo do que se pretende alcançar. A observação atenta do professor às necessidades dos alunos é fundamental para que a “automodelagem” do planejamento aconteça. Portanto, é mais adequado nos apropriarmos, para entender o “novo planejamento”, da seguinte proposição: todo planejamento pressupõe uma versão atualizada do que se planeja.

Tal proposição se dirige, inevitavelmente, ao que me propus trabalhar com os alunos para o alcance da escrita literária. Afinal, como se escreve um texto literário? É prudente que primeiro tomemos nota de como nós, professor e alunos, entendemos o que é Literatura. No curso ofertado³, essa questão foi elucidada e solucionada com a aproximação dos alunos ao gênero conto, de modo que buscamos compreender seus elementos constitutivos a partir de conhecimentos prévios, de suporte teórico e, principalmente, lançando mão de leituras. Cada vez que avançávamos com as leituras, nos detínhamos a refletir sobre as possíveis escolhas do autor/da autora para a confecção da linguagem literária, de como a linguagem de cada autor(a) se singularizava com os efeitos de sentido que incidiam em nossas interpretações.

Meu objetivo é compartilhar estratégias metodológicas para o alcance da escrita literária como atividade globalizante. Ressalto a via interpessoal e singular com que as subjetividades operam através da língua em uso. Trata-se de um relato de experiência contemplando experiências.

Pensando em despertar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita literária, percebo que o olhar depreendido nesta linguagem

² A utilização do termo *língua adicional* tem como base a tese de doutorado de Laura Yolanda Calderón Benítez (2019), compreendendo que o termo estrangeiro se opõe ao termo nativo sem atenção aos contextos socioculturais que os países de um mesmo idioma têm como particularidade que influencia diretamente nas especificidades dos falares.

³ O curso, abordado de forma mais detalhada na próxima seção do relato, intitula-se *Competencias interculturales y la lengua española*.

artística é intrínseco ao alcance da percepção do processo criativo de quem lê e de quem escreve. Tal alcance remete-nos à fruição do texto como algo decorrente da *responsabilidade com o processo criativo*, resultado da atenção com as experiências que se pretende à recepção do texto literário.

Contextualização do curso *Competencias interculturales y la lengua española* e suas estratégias metodológicas

O curso *Competencias interculturales y la lengua española*, nível básico (A2), foi ofertado no Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na modalidade remota. Tivemos dois encontros semanais, cada encontro de 2h, no primeiro semestre de 2024, totalizando 48h. Participaram do curso 7 alunos: professor, técnica administrativa, pós-graduandos e graduandos da instituição, com faixa etária entre 20 e 43 anos de idade.

O objetivo geral do curso foi articular o trabalho com língua e literatura a partir da interculturalidade. Como objetivos específicos, tivemos: (a) possibilitar aos alunos a experiência com as estratégias comunicativas utilizadas na descrição de espaços geográficos e na compra e venda de produtos, de modo a serem capazes de dar e pedir informações; (b) mobilizar estratégias discursivas descritivas e narrativas, com foco na escrita literária; (c) estimular a capacidade de os alunos perceberem aspectos estilísticos que distinguem a escrita literária dos autores contemplados; (d) tecer com os alunos a possibilidade de prática da escrita literária.

Interculturalidade, leitura e escrita do texto literário

A proposta do curso visa a interculturalidade em todo o seu processo de execução, o que me exigiu alcançá-la a partir da palavra; “[...] começa com o prefixo *inter*, que, no dicionário, é identificado como posição intermediária, reciprocidade, interação, interpondo uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, para formar uma rede na interculturalidade” (Weissmann, 2018, p. 26).

Ao menos dois pontos distintos se prestam à construção de uma ponte, possibilitando um caminho de ida e de volta a ambos os lados

igualmente distintos e próprios, cada qual a cada ponto. Esta observação pode ser entendida da seguinte maneira: Ao menos duas pessoas distintas se dispõem à desconstrução de fronteiras, quando ambas possibilitam aprender com a cultura do outro, de modo que a interação entre os saberes e as experiências culturais aproximam pelas diferenças e semelhanças, porque é percebido o outro e a si mesmo.

O conceito de interculturalidade “[...] apresenta as culturas em conflito e em diálogo, ao mesmo tempo, não tentando obstruir as diferenças e sim fazer com que elas conversem e se entrelacem” (Weissmann, 2018, p. 27). A autora que nos auxilia observa o aspecto conflitivo do processo da interculturalidade a partir da contribuição da Psicanálise, uma vez que “[...] Freud parte do pressuposto de que o ser humano é um ser em conflito, sendo o conflito inerente à vida” (Weissmann, 2018, p. 27).

A ponte que nos fez refletir sobre o que é próprio e comum a dois lugares e a duas pessoas abarca a interculturalidade como resultado interativo pela relação que ultrapassa as fronteiras, evidenciada nas palavras de Weissmann (2018, p. 27-28) como algo que

[...] permite ampliar horizontes, dando lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua. Pensamos que o conceito de interculturalidade se aplica tanto à visão dos sujeitos marcados intersubjetivamente por diversas culturas, quanto ao conceito psicanalítico de sujeito do qual partimos na Psicanálise das Configurações Vinculares.

Aplico a compreensão que temos de interculturalidade ao meu entendimento a respeito da escrita e da leitura literária e me fundamento no âmbito destas duas práticas culturais com a contribuição de Chartier (2011, p. 26), quando diz que estas práticas “[...] não podem ser objetos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se aí, necessariamente, de práticas sociais instituídas em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir”.

O autor nos faz observar as implicações do uso prático da língua para com a sua representação gráfica e de como a palavra escrita é contornada pela subjetividade.

Reposiciono-me em meu papel como docente, comprometido com o ensino de língua e de literatura, assumido com o que toda metodologia exige: estratégias. Por conseguinte, “[...] o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino” (Rouxel, 2013, p. 18). Com relação ao ensino de literatura, meu foco foi promover conhecimentos com os quais os alunos pudessem fundamentar o seu entendimento teórico-prático sobre este campo artístico, sem perder de vista o contexto sócio-histórico no qual a escrita se materializa.

Estratégias metodológicas

Irei elencar cinco estratégias metodológicas, duas das quais foram novamente atualizadas, promovendo a readequação do planejamento do curso. Meu relato de experiência tem um foco analítico e qualitativo dos conteúdos programáticos para o alcance do envolvimento dos alunos com a ampliação dos saberes sobre literatura, abarcando a prática de leitura, a interpretação e a escrita literária.

Primeiras estratégias metodológicas

Na semana 1, os alunos tiveram que descrever imagens projetadas por mim, utilizando os verbos destacados na coluna de “conteúdos”. Na semana 2, ampliamos os conhecimentos com a projeção de um mapa didático, apresentando ruas, lojas, igrejas, praças etc. Depois disso, propus uma atividade individual. Os alunos foram desafiados a desenhar um mapa que representasse uma rota até algum lugar que gostassem de estar, para apresentá-lo no encontro seguinte ao grande grupo. Ver Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 Conteúdos programáticos e materiais didáticos nas semanas 1 e 2

Semana	Contenidos	Material didáctico
1. 18 y 20 de abril	1) Artículos; 2) adverbios de lugar localización espacial; y 3) Diferencia entre los verbos <i>haber</i> , <i>tener</i> y <i>estar</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro: Gramática y práctica de español para brasileños. Páginas: 22-25, 50-51, 116-119, 120-125. ● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 5..
2. 25 y 27 de abril	1) Descripciones geográficas; 2) pedir información en la ciudad y entender rutas; 3) adjetivos y pronombres indefinidos; y 4) estrategias discursivas descriptiva y narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 5. ● Material elaborado por el profesor (estrategias discursivas descriptiva y narrativa).

Fonte: Autoria própria (2024).

Destaco a apresentação de desenhos de rota para a universidade, a residência e o trabalho dos alunos. Nesta semana, aproximamo-nos do entendimento sobre as estratégias discursivas narrativas e descritivas, com ênfase na segunda. Para entendê-las em “funcionamento”, projetei uma foto tirada por mim e escrevi dois breves textos: um descritivo, outro narrativo, como mostra a Figura 1.

Figura 1 Exemplo de descrição e narração

Pues bueno, miremos lo que se dice a partir de la siguiente fotografía:



1. "Hay un cactus en un jardín con bastante grama. Tiene una flor blanca y también muchas espinas".
2. "Hubo un tiempo en que creció un pequeño cactus en el jardín. El jardinero le vio crecer no solamente al cactus sino también a su deseo de quitarse de allí. Pero un día el cactus floreció y el jardinero se quedó encantado con la flor blanca que le pertenecía también a él".

Fonte: Autoria própria (2024).

Os breves textos partiram da necessidade de me propor o que seria proposto aos alunos, sobretudo no que diz respeito à escrita literária. Não me prolonguei, é verdade, no que poderia ter aprofundado o olhar deles com relação mesmo à minha escrita, mas tentei aproximá-los da certeza de que a escrita literária é alcançável. bell hooks reflete algo com que compreendo essa minha necessidade, ao dizer que,

quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a compartilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca fortalecer e capacitar os alunos. [...] Os professores que esperam que os alunos compartilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (hooks, 2013, p. 35).

Meus exemplos não conferem obrigatoriedade em apresentar a execução de determinada proposta de atividade, mas ausentar-me da prática da escrita literária por mim efetivada seria como propor algo que eu mesmo não reconheceria, ainda que minimamente: as dificuldades implícitas no processo.

Segundas estratégias metodológicas

Na semana 3, os alunos começaram a ler e interpretar contos, aproximando-se da utilização das estratégias discursivas descritiva e narrativa, sendo esta de maior predominância no gênero estudado. Ver Quadro 2.

Junto aos contos eram compartilhadas informações sobre a vida e a obra do(a) autor(a), bem como o contexto histórico-social em que os contos foram produzidos. Estas informações eram consideradas em leitura coletivas nas aulas. Destaco a observação sobre os elementos constitutivos do gênero, como narrador, personagens, tempo e espaço, que foi fomentada com material elaborado a partir do livro teórico mencionado na coluna: “material didático”.

Quadro 2 Conteúdos programáticos e materiais didáticos nas semanas 3 e 4

Semana	Contenidos	Material didático
3. 2 y 4 de mayo	1) introducción al género cuento; 2) lectura e interpretación; y 3) inicio de producción narrativa a partir del cortometraje: El vendedor de humo (<i>acrescentado en 28 de abril</i>).	<ul style="list-style-type: none"> ● Material elaborado por el profesor (introducción al género cuento), a partir del libro: Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios. ● Cuento: Adjaba Edjo. ● Cortometraje El vendedor de humo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4&t=305s ● Cuento: Heridos y contusos, de Mario Benedetti.
4. 9 y 11 de mayo	1) Verbos de movimiento y preposiciones; 2) adjetivos y pronombres indefinidos; 3) Verbos en gerundio; y 4) lectura e interpretación de cuento.	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 5. ● Cuento: El Mundo, de Eduardo Galeano.

Fonte: Autoria própria (2024).

Como se vê na coluna de “contenidos” da semana 3, a proposta de elaboração de uma pequena narrativa a partir do curta-metragem “El vendedor de humo”, dirigido pelo espanhol Jaime Maestro, foi acrescida ao longo da execução da proposta metodológica. O acréscimo ocorreu por eu ter percebido a necessidade de os alunos compartilharem sua visão sobre literatura em uma prática de escrita. Aproveitei, portanto, o fato de conseguirem compreender que essa expressão artística comungava de uma linguagem que não se fundamenta em comunicar algo a alguém, mas de perpassar experiências, exigindo-as na ficção tal como nos são exigidas na vida real. A realidade e a ficção estavam prestes a proporcionar uma primeira atividade de escrita literária.

Para Iser (1999, p. 67-68), o fictício e o imaginário

[...] existem como experiências cotidianas (evidential experiences), seja quando se expressam na mentira e na ilusão que nos conduzem além dos limites da situação em que nos achamos ou além dos limites do que somos, seja quando vivemos uma vida imaginária em sonhos, devaneios ou alucinações. Entretanto, tais experiências não nos dizem diretamente o que são o fictício e o imaginário. Se dissermos que o fictício é intencional, porque é dirigido a alguma coisa (como a mentira, por exemplo), e o imaginário, espontâneo, só estaremos identificando suas formas de manifestação; o que permite uma distinção entre ambos, sem, contudo, explicar o que vêm a ser.

A contribuição de Iser me auxiliou a pensar com os alunos sobre um determinado fato que queremos contar a alguém. Podemos não saber exatamente o dia exato, mas os resquícios de lembrança que temos nos permitem narrar, relacionando cada pedacinho de imagem com as sensações guardadas pelas experiências vividas. O que dá liga a nossa narrativa de algo que nos aconteceu é um ato inventivo. E foi com esse entendimento que os alunos deram um passo a mais para o que a linguagem literária os aguardava, resumindo que: na vida real, muitas vezes, ficcionalizamos o que não perde sua verdade.

Voltando à atividade de escrita literária com base no curta-metragem “El vendedor de humo”, os alunos focaram em um dos personagens para desenvolver uma narrativa.

Não há expressão verbal dos personagens no curta-metragem. A criatividade para a realização da atividade também a fundamenta, uma vez que os alunos puderam descrever o espaço e as características do personagem escolhido em uma breve narrativa, criando ou não diálogos.

Na semana seguinte, os conteúdos programáticos foram o foco das aulas, possibilitando aos alunos perceberem que já haviam utilizado todos ou boa parte deles em sua primeira produção literária. Tais conteúdos também tiveram vez na leitura e interpretação do conto mencionado na coluna “material didático”.

Terceiras estratégias metodológicas

Quadro 3 Conteúdos programáticos e materiais didáticos nas semanas 5 e 6

Semana	Contenidos	Material didático
5. 16 y 18 de mayo	1) Grado de los adjetivos comparaciones; 2) preguntar por preferencias y expresarlas; 3) Dar y pedir informaciones sobre precios y cantidades; y 4) Lectura de cuento con énfasis en las descripciones espaciales.	<ul style="list-style-type: none">● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 6.● Cuento: La del espejo y yo, de Cristina Rodríguez Cabral.
23 y 25 de mayo	1ª Evaluación	

Fonte: Autoria própria (2024).

Na semana 5, focamos na interação que requer nossa mobilidade no dia a dia. Com mapas didáticos projetados para os alunos, foi possível que fizessem perguntas entre eles, sobre algum lugar que quisessem chegar, como à igreja, à escola, ao hospital etc., e quem respondia tinha a vez de perguntar a outro colega, até que todos tivessem participado. O conto que nos detivemos nessa semana teve lugar para que pudéssemos nos debruçar sobre o espaço trabalhado pela autora.

Gostaria ainda de descrever brevemente a realização da 1ª atividade avaliativa, na semana 6. Os alunos tiveram que imaginar uma loja, da qual fossem proprietários, podendo vender os produtos que quisessem. Depois, fazendo uso de *slides*, tiveram que apresentar para o grande grupo: a história da loja, o(s) ponto(s) de referência, a fundação, os produtos vendidos, promoções, a forma de pagamento etc. Percebemos que nesta primeira atividade avaliativa predominou a estratégia discursiva descritiva e a comunicação, de modo que os ouvintes, incluindo a mim, podíamos interagir se nos interessasse “comprar” algo.

Quartas estratégias metodológicas

Nas semanas 7 e 8, os alunos deveriam ser levados a aprofundar o exercício da narrativa, agora a partir do curta-metragem “Tras la piel”⁴, dirigido pelo espanhol Antonio Ufarte, mas reajuste o planejamento, lançando mão de aprofundarmos o conhecimento sobre a narrativa comunicando-nos. Ver Quadro 4.

Em ambas as semanas, nosso foco foi a oralidade, uma vez que comentamos sobre a elaboração das narrativas presentes no curta-metragem mencionado e no conto “El último bolero que bailé contigo”, de Ligia Minaya.

Quadro 4 Conteúdos programáticos e materiais didáticos nas semanas 7 e 8

Semana	Contenidos	Material didático
6. 30 de mayo y 1 de junio	1) Adjetivos y pronombres posesivos; 2) pronombres demostrativos; y 3) lectura e interpretación de cuento: la posición social de los personajes.	<ul style="list-style-type: none">● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 7.● Cuento: El carácter, de Federico Gana.
7. 6 y 8 de junio	1) Marcadores temporales; y 2) contraste pretérito perfecto compuesto/ pretérito indefinido; y 3) lectura e interpretación cuento: énfasis en la narrativa. Continuando la escritura narrativa (retirado)	<ul style="list-style-type: none">● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 8.● Cuento: El último bolero que bailé contigo, de Ligia Minaya.● Cortometraje Tras la piel. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=7wTIpR1l6eA

Fonte: Autoria própria (2024).

Apropriamo-nos da literatura como “[...] recurso para pensar sobre las posibilidades del lenguaje y su plasticidad [...]” (Benítez, 2019, p. 12).

⁴ “Por trás da pele” (Tradução nossa).

Os alunos puderam caminhar ainda mais sobre “[...] la experimentación con el lenguaje, la posibilidad de pervertirlo, revolucionarlo, reinventarlo y, en definitiva, la posibilidad de crear lengua” (Benítez, 2019, 12).

A significação com que a língua requer seu uso realiza-se como “[...] operación por medio de la cual el lenguaje no comunica la realidad, sino que la da forma” (Benítez, 2019, p. 20). O texto literário, como bem pontua Benítez (2019, p. 24), permite “[...] promover la reflexión cultural en las aulas de lengua adicional” (Benítez, 2019, p. 24).

Para os alunos, a leitura dos textos literários ganhou um teor didático, visto que também observaram como os autores promovem a linguagem literária (o que é característica do estilo), e como cada autor traz um aspecto particular no seu fazer artístico. Os alunos poderiam então se basear em alguma característica da linguagem literária de algum(a) autor(a) para se debruçar sobre a escrita.

Quintas estratégias metodológicas

Antes da última semana, realização da segunda atividade avaliativa, os alunos produziram uma breve narrativa sobre o que estavam vivendo na semana 9, lançando mão da linguagem literária. Essa atividade foi de suma importância para que pudessem voltar a exercitar a escrita. Na semana seguinte, compartilharam a leitura de sua escrita e pudemos perceber alguns recursos próprios dos seus estilos individuais, já como produtores de literatura. Ver Quadro 5.

Quadro 5 Conteúdos programáticos e materiais didáticos nas semanas 9, 10 e 11

Semana	Contenidos	Material didáctico
8. 13 y 15 de junio	1) Referir y relacionar acontecimientos pasados 2) verbos y expresiones de gusto e interés; 3) Referirse al inicio de una actividad. y 4) construyendo narrativa sobre lo que se está viviendo en la semana.	● Libro: Curso Intensivo de Español - Rápido, Rápido Unidad 9 y 10.
9. 20 y 22 de junio	1) Referirse a una fecha; 2) reconstruir una fecha; 3) relacionar dos momentos del pasado; y 4) primeros pasos para la escritura de un cuento.	● Libro: Rápido. Unidad 10.
10. 27 y 29 de junio	2a Evaluación	

Fonte: Autoria própria (2024).

Para a segunda atividade avaliativa, os alunos produziram um conto a partir do que já tinham escrito ou de algo novo que quisessem desenvolver. Tivemos, no último encontro, a leitura do conto e o compartilhamento das dificuldades e dos desafios, bem como os caminhos percorridos para superá-los.

Resultados e discussão

Leiamos um trecho de três contos como exemplo da produção de duas alunas e um aluno, resultados que me serão apropriados para tecer uma discussão, objetivando contextualizar o processo que nós experienciamos no curso *Competencias interculturales y la lengua española*:

Entre cactus, espinas y troncos tortuosos, vivió el científico y profesor universitario Dr. Hugo Lampión. Era conocido en la Universidad Federal de

Pernambuco por sus teorías y artículos descabellados sobre las altas temperaturas y el calor extremo. Algunos científicos hablaron a sus espaldas y no cooperaron con su laboratorio porque pensaban que desafiaba los límites de lo que el hombre podía lograr⁵.

Lila era adicta al café desde pequeña, y cuando se hizo adolescente, todas las mañanas bebía café para evitar el dolor de cabeza, pero su abuela siempre le advertía que redujera la cantidad de cafeína debido a su adicción, aunque Lila no le hacía caso. Un día, su abuela le contó que cuando Lila tenía 4 años, se acercaba a la mesa de sus padres y se ponía de puntillas intentando alcanzar la taza de café. Y un día, cuando logró alcanzar la taza, el café se derramó en su rostro. Por suerte ya estaba frío, pero fue motivo de risa para todos⁶.

Recordó a los amigos que tenía, especialmente a Pedro, el fiel compañero de aventuras. Una vez, alrededor de 13 años de edad, al caminar por los patios abiertos de la calle donde vivían, se encontraron con un guayabo lleno de frutas. Había tantas que caían en montones al suelo. Ante ese escenario, decidieron subirse al árbol⁷.

Início minha discussão em que contextualiza o processo que nós, professor e alunos, experienciamos com a literatura, tomando como ponto de partida as práticas de leitura e de interpretação. Estas possibilitaram não apenas perceber como os elementos estruturais se dispunham, mas sobretudo com quais recursos linguísticos os autores lançaram mão para a produção de sentidos. No conto “La del espejo y yo”, de Cristina Rodríguez Cabral (2004), por exemplo, o espelho narra o contexto atual de vida da personagem principal no presente, com um tom poético e, ao mesmo tempo, predomina a estratégia discursiva descritiva. Enquanto a personagem principal toma a narrativa para contar sobre sua vida de quando era uma criança. Duas vezes se

⁵ Título do conto da Autora 1: El Dr. Lampión.

⁶ Título do conto da Autora 2: El café de la abuela.

⁷ Título do conto do Autor 3: Los chicos y el guayabo.

intercalam na narrativa, produzindo sentidos pela perspectiva que assumem desde seu ponto de vista.

Já no conto “El carácter”, de Federico Gana (1916), duas vezes também se intercalam na narrativa, a do narrador em 3ª pessoa e a do réu, personagem em situação de rua. Este fala em sua defesa, após ser levado ao tribunal por ter matado o homem que matou seu cachorro, sua única companhia até então. Nota-se que, diferentemente do conto anterior, o narrador é em 3ª pessoa, pois a cena em que o réu toma seu lugar de narrador, o permite apenas como personagem principal. Os breves comentários sobre o que íamos percebendo nos contos foram úteis para compreender como o fazer literário dos autores cumpria com a sua didática, uma vez que permitia o acesso a estilos de escritas diferentes, a modos diferentes de promover a linguagem literária.

O segundo texto chama atenção para os comentários dos alunos, uns a favor e outros contra o réu, visto que

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (Zilberman, 2008, p. 17).

Entendo, através da contribuição da autora, que a leitura do texto literário é fluxo de experiências pessoais (próprias e alheias) que incidem sobre o que se lê, de forma que o real opera em ficcionalidade através do imaginário. Recorrendo novamente à Zilberman (2008, p. 18), aproximo-me do meu entendimento, pois

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo

dato ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado.

Vejam os que as “águas” com que o leitor está habituado não deixam de referenciar-se como distinção às “outras águas”. Distinguem-se em substância, real X imaginário, mas partilham da ficção: o real por se atualizar em imagens guardadas das experiências do que se vive, e o imaginário por ser o tecido das experiências com o que se imagina.

A escolha das obras objetivou “confrontar os alunos com a diversidade do literário”, a “diversidade geográfica”, e uma apreensão sobre o “ganho ético e estético” que cada obra os pudesse proporcionar (Rouxel, 2013), recorrendo a leituras autônomas e nas aulas.

Como professor que compreende a importância de sua formação em constante atualização, estive atento à reflexão sobre minha prática, envolvido nas contribuições dos alunos para progredir com eles na aprendizagem (Freire, 2002) que nos requer envolvimento humano. Afinal, “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’” (Freire, 2002, p. 11).

Na literatura, o mundo configura-se pela subjetividade que o mundo real não deixa de requerer, seja em qual for o contexto experiencial. Portanto, a literatura atrelada ao ensino de língua nos indica uma base de correspondências entre o lido e o vivido, pelo que há de realização humana com o fazer artístico. O ser no mundo e com o mundo opera reciprocamente na leitura e na escrita literária.

Ao considerar que, “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2002, p. 15), propus-me a reconhecer os caminhos que os alunos conseguem delinear com esforço próprio, em contiguidade com o meu esforço de auxiliá-los. Apenas pude ser capaz de fazê-lo porque me ative a suas contribuições e necessidades.

Considerações finais

Podemos pensar no trabalho com a literatura no ensino de língua não apenas com as atividades de leitura e interpretação, objetivando diálogos interculturais e o conhecimento de características que configuram determinado gênero literário, mas também a partir do processo de escrita fundamentada na interculturalidade.

O objetivo com a escrita literária não se pretendeu à formação de escritores, mas a envolver os alunos com a língua em uso real, promovendo criatividade e criticidade a partir do ponto de vista adotado, assim como a capacidade de superarem obstáculos que a língua em aquisição os impunha.

A via interpessoal e singular com que as subjetividades operam através da língua em uso foi motivada pela aproximação dos alunos com o seu entorno, lugar de moradia, lugar de trabalho e experiências cotidianas. O ponto de vista depreendido na linguagem literária se apresentou como aspecto intrínseco ao alcance da fruição e da responsabilidade com o processo criativo.

O resultado das escritas foi tão gratificante, que os contos produzidos pelos alunos estão reunidos para a confecção de uma coletânea que se pretende publicar em livro físico, materializando, na língua em aquisição, o registro da vivência que tiveram com a escrita literária.

Espero que o compartilhamento das estratégias metodológicas no curso *Competencias interculturales y la lengua española*, ofertado na modalidade remota, possa gerar em outros professores o interesse para com a escrita literária em aulas de ensino de língua e literatura, bem como instigá-los ao olhar criativo sobre a atuação docente, atentando-se à atualização das metodologias, quando necessário.

Referências

BENEDETTI, Mario. Heridos y contusos. In: **Primavera con una esquina rota**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1982, p. 14-16.

BENÍTEZ, Laura Yolanda Calderón. **La literatura en la construcción de lengua**: selección y análisis de textos literarios para la enseñanza de portugués como lengua adicional. Tesis (Magister en Literatura). Universidad de los Andes, Colombia. 2019.

CABRAL, Cristina Rodríguez. La del espejo y yo. In: QUEIROZ, Amarino Oliveira de (ed.). **Memoria y resistencia**. Biblioteca Africana – Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, mar. 2016. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-y-resistencia-antologia-seleccion-de-poemas-y-relatos/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CHARTIER, Roger. A leitura e suas dificuldades. In: PAIRE, Alain. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, p. 25-34.

FANJUL, Adrián. **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Moderna, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. e. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALEANO, Eduardo. El mundo. In: **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 1989, p. 5.

GANÁ, Federico. Un carácter. In: CAMPO, Días de. **Ediciones de los diez**. Santiago: Imprenta Universitaria, 1916, p. 110-115.

HOOKS, bell. Pedagogia engajada. In: _____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013, p. 25-36.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, J.C.C. **Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 65-77.

MAGAZ, Manuel Fernández. Adjaba Edjo. In: **Cuentos en el Abaá**. Malabo: Centro Cultural Hispano-Guineano, 1987, p. 33-35.

MINAYA, Ligia. El último bolero que bailé contigo. In: STANLEY, Avelino. **Los mejores cuentistas dominicanos contemporáneos: antología ruptura del límite**. Ministerio de Educación de la República Dominicana: [s. l.], [s.d], p. 83-85.

MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus. **Rápido, rápido**. Barcelona: Difusión, 2002.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. DALVI, M. A. (Orgs.). Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

TURMO, Antonio; COMESANA, Elvira González. Prosa narrativa. **Calanda**. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia, n. Extra 1, jan. 2010. p. 67-88. (Ejemplar dedicado a: Introducción a los géneros literarios: teoría y ejercicios). Disponível em: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/calanda-monografico-2010-introduccion-a-los-generos-literarios-teoria-y-ejercicios_177019/. Acesso em mar. 2024.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, v. 26, n. 27, 2018. p. 21-36. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004. Acesso em: 25 mar. 2024.

ZILBERMAN, Regina. O Papel da Literatura na Escola. **Via Atlântica**. n. 14. p. 11-22. dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 15 mar. 2024.

A VIVÊNCIA COMO FORMADORA DO PROFESSOR

Viviam Carolayne Pereira da Silva¹

Resumo: Este relato tem como objetivo testemunhar acerca das experiências vividas na iniciação à docência como professora de Língua Espanhola pelo Idiomas sem Fronteiras – Rede Andifes; além de estabelecer diálogos entre teoria e prática na sala de aula virtual. Ademais, visa apontar os desafios e conquistas do exercício do ensinar, bem como sua contribuição para a trajetória do professor em formação. Com a utilização da modalidade de ensino remoto cabe, também, tentar explicar como funciona o “passo a passo” das aulas, desde a elaboração dos planos de ensino e de aula, metodologias, recursos didáticos até outros pontos que constituem o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Língua Espanhola; Relato; Ensino a Distância.

Resumen: Este informe pretende dar testimonio de las experiencias vivenciadas en la iniciación a la docencia como profesora de Lengua Española a través del Idiomas sin Fronteras – Red Andifes; además de establecer diálogos entre la teoría y la práctica en el aula virtual. También pretende señalar los desafíos y logros de la docencia, así como su contribución a la trayectoria del docente en formación. Al utilizar la docencia a distancia, de igual modo es importante intentar explicar cómo funcionan las clases “paso a paso”, desde la elaboración de las planificaciones docentes y de lecciones, las metodologías, los recursos didáticos hasta otros puntos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Española.

Palabras clave: Lengua Española; Informe; Enseñanza a Distancia.

¹ Licencianda em Letras Português/Espanhol - UFRPE, atualmente é bolsista PIBIC na área da sintaxe comparativa de variedades não europeias português. Atua como professora de Língua Espanhola, com enfoque na internacionalização, da Rede Andifes - IsF desde 2023. E-mail: viviam.cpsilva@ufrpe.br

Introdução

Experiências são importantes porque produzem vivências singulares nos indivíduos. Todo caminho percorrido começa com um primeiro passo. Pensando nessa perspectiva, alguém que se prepara para ser professor estuda, na teoria, todos os temas fundamentais para sua formação, mas o que lhe faz ser professor, de fato, não é apenas a teoria, mas também, o exercício do ensinar. Consoante Silva & Rios (2018, p. 4):

o movimento formativo que se pode observar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele deu forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si e sobre a docência.

Como dito anteriormente, a vivência docente tem se dado por meio da minha atuação no Idiomas sem Fronteiras (IsF). Tal programa é uma iniciativa em parceria com o Ministério de Educação (MEC) e com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) que tem como principal meta capacitar linguisticamente os estudantes, docentes e servidores em geral das universidades federais do Brasil a desenvolverem competências de comunicação em línguas estrangeiras. Para que isso seja possível, o programa conta com a colaboração de estudantes de Letras que tenham domínio das línguas estrangeiras a serem ensinadas para atuarem como “Professores IsF”, bolsistas, em uma espécie de residência pedagógica. Sendo assim, tal iniciativa corrobora para o amadurecimento desses estudantes no que diz respeito ao ensino dos idiomas em sua forma mais ampla.

Aplicando a teoria e aprendendo com a prática

Planos de curso e de aula

O primeiro contato que tive com o ensino, especificamente de Língua Espanhola, foi através do Idiomas sem Fronteiras. Na época, era aluna do 3º semestre do curso de Letras Português/Espanhol da UFRPE. Confesso

ter sentido um “choque” no primeiro contato com a preparação de um programa/planejamento de curso e de aula. Apesar de parecer ingênuo o pensamento, é verdade que eu pensava que ser professora era apenas dar aulas. É claro que eu imaginava que existia um processo prévio, e mínimo, de organização, mas não tinha a dimensão de que isso era basilar para dar o pontapé aos cursos. Foi então que, inteirando-me, tive conhecimento do que Takahashi e Fernandes (2004, p. 1) explicitaram: “Para desenvolver uma função didática o professor é responsável pelo planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo ensino-aprendizagem”.

Levando em consideração o defendido pelas autoras, fica claro que o planejamento também é um processo criativo no qual o professor traça metas e busca estratégias para elaborar um curso eficiente e que consiga alcançar os objetivos previamente pensados e propostos. Assim sendo, com a ajuda da professora especialista² e o auxílio de um modelo de programa de curso já fornecido pelo IsF, fui aprendendo a desenvolver os planos, de curso e de aula, de acordo com o que é exigido nas ementas dos cursos do catálogo da Rede IsF, devendo cumprir com uma carga horária de 32 horas em 8 semanas; sendo distribuída em 4 horas semanais. Desse modo, a estratégia usada foi dividir os conteúdos programáticos por semana e mesclar diferentes aspectos, a saber: funcionais, linguísticos e interculturais. Além disso, no que se refere ao plano das aulas, é costume elaborar um modelo mais simplificado que contenha informações como: tema, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação etc. Com a prática, elaborar os planos já não é tão complexo. Às vezes, é preciso recalcular rotas e traçar novas estratégias porque nem tudo sai tal qual o planejamento. E, nisso, o processo também ensina a adequar-se às necessidades e demandas.

Ensino remoto

Este me parece um aspecto importante a ser abordado no relato uma vez que, a cada dia mais, o ensino remoto tem se propagado e ganhado espaço no contexto educativo brasileiro. No que se refere ao ensino que

² Essa é uma categoria do IsF ocupada pelos professores das universidades que têm como função orientar os professores bolsistas.

acontece de forma não presencial, ao qual Moran (2008) vai tratar como educação a distância, declarando que “é ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet...” (Moran, 2008, p.1). Dessa forma, o ensino remoto se dá em conjunto e, mesmo que não seja pessoalmente, o processo de formação é igualmente ativo.

No tocante ao programa IsF, ele tem sua funcionalidade de forma remota; as aulas são ministradas de maneira *on-line* e síncrona. Uma das razões da adoção dessa modalidade se dá a partir da estratégia do programa de oferecer cursos em larga escala para diferentes universidades federais do Brasil que estejam vinculadas ao programa, através da Rede Andifes - são as chamadas “ofertas coletivas”.

Essa modalidade, ensino remoto, tem se mostrado bastante rica e colaborativa para o ensino por diversas razões. Primeiro, porque rompe as fronteiras geográficas e, com isso, podemos compor turmas heterogêneas, de diferentes partes do Brasil. Tal fato colabora, inclusive, para o ensino da Língua Espanhola quando comparada com o Português a fim de mostrar que, assim como nossa língua tem muitas variedades, as quais podemos identificar nos diferentes sotaques dos colegas, a Língua Espanhola, não diferente das outras línguas, tem seus muitos traços distintivos; esse fato torna-se um “gancho” para trabalhar a variedade da língua de uma forma mais prática.

Outros fatores podem ser levados em consideração quando pensamos no ensino remoto. Moran (2008), defende que as tecnologias servem para estabelecer interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, hoje, de uma maneira relativamente prática, professor e alunos podem se conectar, a nível relacional e interacional também, de qualquer lugar, basta ter acesso à internet.

Em minha experiência, na maioria das vezes, os alunos reservam o tempo da aula para estar conectados e completamente atentos, normalmente em suas casas. É claro que alguns acabam tendo dificuldades ou imprevistos. Quando algo assim acontece, a resiliência é uma grande aliada. Esse é um ponto que eu venho aprendendo a cada dia. De fato, nem todos estarão disponíveis ou atentos todos os dias; às vezes, a conexão com a internet falha, ou o estudante precisa acompanhar a aula

enquanto está na universidade ou em transporte público a caminho do trabalho. Essas questões vêm reverberando em mim, enquanto professora atuante, mas sem nunca esquecer que estou em contínua formação, porque um ponto importante é o relacionamento que vamos construindo com os alunos ao longo do curso e como ele influenciará no processo de ensino-aprendizagem. Então, escutar os alunos, compreendê-los não só quando diz respeito às questões da língua que estamos estudando, mas às questões outras que nos atravessam enquanto seres humanos, passa a ser significativo porque é acolhendo os alunos – em diferentes aspectos – que nos aproximamos do “calor” humano que, normalmente, compõe a sala de aula.

Outro ponto, agora um pouco problemático, diz respeito à participação nas aulas. É certo que o “controle” que se tem de uma sala de aula remota é distinto ao de uma presencial. Então, muitas vezes, os alunos acabam, talvez, não falando ou participando tanto quando fariam se estivessem pessoalmente. Além disso, o fato de a maioria não ligar a câmera dificulta em certa medida porque o professor, do outro lado da tela, não está seguro se realmente está recebendo a devida atenção que espera ou imagina estar recebendo e esse ponto dificulta os processos de interação. A troca, às vezes, de conhecimentos, experiências, acaba sendo mais limitada.

Para esse ponto, o que tenho aprendido e praticado em minhas turmas é pensar em estratégias didáticas que atraiam a atenção dos meus alunos e façam com que eles se sintam participantes e auxiliares do seu processo de aprendizagem. A estratégia de fazer perguntas e trabalhar a leitura, por exemplo, instiga os alunos a abrirem seus microfones e participarem mais ativamente das aulas. Para que esses recursos funcionem na prática, é importante haver o diálogo com os estudantes. Saber do que eles gostam e como sentem mais facilidade de aprender os temas é uma ferramenta que tem gerado bons resultados.

De maneira geral, o ensino remoto vem mostrando seus avanços. Sendo assim, é imprescindível que o professor esteja capacitado para utilizar essa modalidade de ensino de forma proveitosa, buscando ferramentas e estratégias para fazer com que o ensino remoto seja positivo tanto para sua atuação quanto para a do aluno.

Elaboração de material didático

Chamo atenção para este tópico pois considero que tem sido o mais desafiador durante esse período atuando como professora IsF. Isso porque elaborar um material didático autêntico, ainda interessante, que olhe para a língua em seu aspecto funcional, não é algo tão simples de se fazer. O material didático ocupa um papel importante no processo de estudo porque auxilia o aluno e serve como um “suporte” para o próprio professor, principalmente, no ensino remoto e no uso da tecnologia. Pensando nesse aspecto, como explicita Barin *et al* (2013, p. 1), o

advento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tem alterado de forma significativa os espaços de ensinar e aprender. Nesse sentido, o acesso à informação tem se tornado facilitado, mas apresenta como contrapartida a necessidade seleção e transformação da informação em conhecimento requerendo de educadores e educandos o aprender a educar e o aprender a aprender

Por essa razão, quando digo que se trata de um processo complexo é porque nada acontece aleatoriamente. É preciso dedicar-se e estudar para obter uma consistente base teórica que fundamente esses materiais. Além disso, vale ressaltar que material didático não se resume aos *slides* que se consuma usar durante as aulas, mas também, a tudo o que integra os estudos antes, durante e depois das aulas: textos introdutórios dos temas; *slides*; material complementar para leitura – como o uso de alguma gramática, por exemplo; atividades para serem feitas na aula e depois dela para praticar os conteúdos trabalhos etc.

Pensando em minha experiência nesse quesito, referindo-me a todos os materiais elencados acima, tenho adotado estratégias a partir do uso de metodologias ativas, as quais veremos no próximo tópico, a fim de facilitar ainda mais o desenvolvimento e autoconfiança dos estudantes. Vale lembrar que sendo o curso de curta duração, 8 semanas, não parece interessante utilizar materiais muito extensos porque o enfoque principal das aulas é na comunicação. Sendo assim, tentando seguir o plano de curso, previamente pensado, venho elaborando os *slides* de forma que não contenham textos muito longos, mas,

sim, tópicos, imagens e exemplos objetivos que ajudem na compreensão do tema que se esteja trabalhando. Além disso, levo em consideração a forma que parece mais fácil de aprender para os alunos. Assim, ouvindo suas sugestões, vou moldando o material de acordo com as necessidades. Esse processo tem gerado um retorno positivo, principalmente, na hora da avaliação escrita, pois os alunos conseguem refletir sobre os temas e dialogar como os assuntos estudados de maneira objetiva e coerente, sinalizando que aprenderam.

Outrossim, no que se refere às atividades propostas no momento das aulas, ou seja, atividades síncronas, o que faço é, depois de trabalhar um determinado tema, proponho uma atividade rápida, normalmente, na última parte da aula, para praticar o que foi visto. Nesse momento, os alunos participam respondendo as perguntas de maneira escrita e/ou oral. Também, são feitas atividades extras, assíncronas; essas, são mais elaboradas e extensas, exigindo um pouco mais de tempo para sua execução. Por essa razão, são postas para além das aulas.

Metodologias ativas e recursos digitais

De acordo com Moran (2008 *apud* Ferrarini *et al* 2019), o conceito de metodologias ativas pode ser pensado como “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (Moran, 2018, p. 4). A partir disso, é possível compreendermos que metodologia ativa é um conjunto de fatores que cooperam para que o processo do ensinar se realize efetivamente. Além disso, Ferrarini *et al* (2019) defende que as metodologias ativas servem como uma ferramenta que coloca o aluno como centro do seu processo de aprendizagem atuando ativamente através da elaboração de raciocínios e reflexões acerca do que se está estudando, e não lugar de apenas receber passivamente as novas informações e conteúdos. Sendo assim, no processo de ensino da Língua Espanhola, o aprendiz deve tomar uma posição central no seu próprio desenvolvimento, e o professor, guia e mediador desse processo, é responsável por elaborar e traçar as metas que alcançarão os determinados objetivos (Moran, 2018).

Quando penso no percurso feito nos cursos que ministrei através do IsF, evoco os pensamentos dos autores supracitados para estabelecer,

ou ao menos tentar, um ambiente de estudo que centralize o aluno e suas habilidades e/ou dificuldades em relação à Língua Espanhola. Nesse sentido, o trabalho que vem sendo elaborado ancora-se no uso das tecnologias digitais e, principalmente, porque se trata de cursos *on-line*.

Contudo, é importante não generalizar as noções de metodologias ativas e tecnologias digitais uma vez que elas têm definições distintas. De acordo com Kensky (2012 *apud* Ferrarini *et al* 2019), as tecnologias digitais podem ser usadas para fins educativos e de ensino, mas não passam de equipamentos eletrônicos. Já as metodologias ativas atuam como “catalisadoras” do protagonismo estudantil a partir de ferramentas e estratégias, que, no nosso caso, são as tecnologias digitais. Algumas das aulas, a maioria, são baseadas em algum tipo de recurso didático tecnológico, entre eles, plataformas como YouTube, sites de jogos etc. são bem-vindos na sala de aula virtual já que, inclusive, estamos a todo tempo na aula conectados a equipamentos eletrônicos.

Uma atividade elaborada nessa perspectiva que vem gerando resultados positivos é o uso da plataforma YouTube. Tal ferramenta serve para trabalhar diferentes vídeos: clipes de músicas, curtas-metragens, entrevistas etc; com o intuito de fazer o aluno não só ter contato com o “espanhol nativo”, mas também, poder sair um pouco da estrutura pura da gramática, além de participar de maneira ativa na construção de reflexões, expondo suas interpretações e dialogando com os colegas sobre os temas vistos/estudados que acabam sendo mais práticos quando abordados dessa forma. Como exemplo, certa vez, propus aos estudantes a seguinte atividade: assistir a um breve vídeo de um programa chamado “Gente Maravillosa” do Canal Sur – um programa de televisão da Andaluzia, na Espanha – que tem como proposta simular situações de injustiças sociais como racismo, transfobia, bullying etc e montar câmeras escondidas para ver como os cidadãos reagem e se eles se solidarizam diante das situações. Com isso, eles puderam ouvir diálogos entre nativos, percebendo a variedade do espanhol falado na região da Andaluzia e como ele se distancia do falado na região central da Espanha. Depois de verem o vídeo, foi aberto espaço para que os alunos pudessem comentar o que acharam e se haviam entendido os diálogos. Logo após, pedi que escrevessem um resumo do vídeo. Assim, conseguimos trabalhar audição, fala e escrita em uma única atividade.

Outro método que produz um bom *feedback* é a utilização de sites/apps de jogos. Tenho utilizado o *Kahoot* – um jogo de perguntas – com os assuntos estudados para propor uma “disputa” entre os alunos; onde aquele que responde às questões primeiro e faz mais pontos, leva o primeiro lugar do pódio do jogo. Em um dos cursos, por exemplo, criei um *quiz* que abordava temas como os falsos cognatos, o pretérito perfeito composto e outros que havíamos estudado. A partida teve 15 perguntas ao todo. Os alunos tinham 45 segundos para responder a cada pergunta, objetiva, antes que pulasse para a próxima. O aluno que respondia mais rápido cada questão ia subindo de posição na partida; ganhou, o aluno que somou mais pontos em menos tempo. Com a realização dessa atividade, os estudantes sentiram-se instigados a participar do processo de reflexão (na análise das respostas incorretas) e de prática acerca do que tinha sido aprendido nas aulas anteriores.

Em se tratando do tema dos jogos, Moran (2015, p. 18) explica que “os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino”. Assim sendo, tal método é recebido de forma positiva, principalmente, pelo público adulto. Com isso, não se faz distinção de uma faixa etária para o uso ou não de uma ou outra metodologia. O que importa é perceber o perfil do alunado e compreender seus gostos e aptidões para os inserir de forma atrativa na sala de aula. Ademais, ouvir os alunos e como eles querem/gostam de aprender é necessário para traçar as estratégias didáticas adequadas para tornar o ensino mais prazeroso.

Trabalho com as diferentes culturas e roda de conversa com nativos

O ensino da cultura na sala de aula, seja ela virtual ou não, é bastante significativo e bem-vindo para o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Kraviski e Bergmann (2006, p. 85), “o ensino da cultura faz com que o aluno desenvolva as estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua-alvo”. Desse modo, tal trabalho torna-se imprescindível para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Ademais, torna-se uma tarefa desafiadora fazer com que os

encontros de estudo não sejam apenas focados em uma gramática normativa ou na memorização de palavras descontextualizadas uma vez que o ensino tradicional, o qual não abre margem para o trabalho com temas mais abrangentes, ainda é muito valorizado. Assim, faz-se necessário, enquanto mediador do processo de aprendizagem, “quebrar” certas fôrmas do ensino estrutural da língua e agregar novas maneiras de aprender a língua; e uma dessas maneiras é por meio da cultura dos povos que falam tal idioma. Esse ponto me faz dialogar e me identificar com o que tenho aprendido ao longo da minha formação: a língua não pode se desassociar do social. Por essa razão, venho tentando colocar em prática o trabalho com a diferentes culturas do mundo hispanofalante por meio do desempenho de algumas atividades, tais como: uso de livros, de vídeos, músicas, textos e outros tipos de gêneros que possibilitam enxergar a Língua Espanhola de uma maneira mais pluralizada a fim de perceber que não existe um único Espanhol.

Além disso, a atividade de roda de conversa com nativos tem se mostrado uma prática muito rica em diversos fatores no processo de aprendizagem da língua meta. Isso porque, quando os estudantes têm contato com as variedades do espanhol e seus diferentes ritmos e expressões, conseguem perceber que a língua é muito mais que apenas uma gramática padrão a ser memorizada. Essa atividade tem sido uma estratégia adotada nas ofertas dos cursos como uma forma de fazer os alunos terem um contato mais direto com nativos, além de ver vídeos, escutar música etc. É notório o entusiasmo dos alunos quando ouvem e interagem com falantes nativos. Kraviski e Bergmann (2006), dizem que de fato é evidente a dificuldade de aprendizes de uma outra língua se comunicarem com nativos e que as interlocuções e trocas de conhecimentos/experiências podem facilitar o desenvolvimento da oralidade e outras competências.

Então, a estratégia usada para executar esse tipo de atividade, com minhas turmas, é a seguinte: levando em consideração que o curso, normalmente, possui carga horária de 32 horas, ou seja, 16 aulas ao todo, costumo separar, na antepenúltima aula do curso, uma hora (1h) para que possamos ter um momento de conversa e troca de experiências com um convidado de algum país hispanofalante. A interação se dá por meio de perguntas e curiosidades que os alunos expressam acerca do país e cultura da pessoa convidada. E, numa série de perguntas e respostas, há a prática

da língua falada; há o exercício da escuta e compreensão da língua oral e sua variedade. Nesse contexto, as “estrelas” são os alunos com suas perguntas e as respostas do convidado; o professor, nesse caso, serve como um mediador desse processo. Quando, por exemplo, o aluno esquece uma determinada palavra ou não sabe formular uma frase completa em Espanhol, logo, o professor deve estar a postos para ajudar o aluno com suas dúvidas, além de mediar a compreensão de ambas as partes.

Nessas muitas trocas de experiências e diálogos entre convidado e estudantes, estes vão produzindo falas mais complexas e espontâneas, sem pensar muito, apenas falar. Os resultados são sempre muito positivos e, depois que se despedem do convidado e sua participação (do convidado) acaba, eles, normalmente, continuam empolgados falando em Espanhol com as câmeras e microfones ligados. Dessa forma, a aula/conversa gera avanços e bons resultados; muitos saberes são compartilhados, algumas dúvidas são tiradas e, sem necessariamente um tema gramatical, trabalhamos muito mais a gramática ao falar/praticar.

Considerações finais

Em linhas conclusivas, os pontos abordados neste relato de experiência foram trazidos a fim de dar a conhecer um pouco de como é o funcionamento de cursos de curta duração na modalidade remota de ensino. É certo que outros tópicos poderiam ser explorados nesse relato; contudo, aqui estão alguns que considere relevantes.

O principal, sem dúvidas, foi estabelecer diálogos entre a prática docente e seus impactos em meu processo formativo enquanto licencianda em Letras no que diz respeito aos avanços e desafios da consolidação de um modelo didático funcional para o ensino de Língua Espanhola, trabalhando com metodologias ativas e atividades práticas, não deixando de incluir o ensino da cultura e a utilização de tecnologias digitais para auxiliarem nas atividades propostas. Também, não se pode deixar de salientar que é na prática onde o professor aprende, verdadeiramente, a dar aula, a administrar o tempo, a elaborar materiais didáticos, a fazer, refazer e desfazer planos e estratégias sempre considerando o melhor para todos. Ademais, nesse processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno é um ponto crucial, pois, estabelecer um relacionamen-

to respeitoso e compreensivo entre ambas as partes torna o ambiente educativo mais leve e acolhedor colaborando para a aprendizagem, haja vista que os aprendizes se sentem mais livres para se arriscar na língua, acertando e/ou errando, mas nunca não tentando.

Referências

BARIN, C.S.; BASTOS G. D.; MARSHALL, D. A elaboração de material didático em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: o desafio da transposição didática. CINTED-UFRG. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, julho, 2013

FERRARINI, R., SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. In: **Revista Educação em Questão**. v. 57, n. 52, 2019, p. 1-30

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Intersaberes**, vol., 1 n. 1, p. 78 – 86, jan-jun 2006. ISSN 1809-7286. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/88> Acesso 01 fev. de 2025.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C, A.; MORALES, O.E. (Org.) **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. 1. Ed.: PROEX/UEPG, 2015.

_____. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: _____; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, O. F. RIOS; P. V. A. J. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 26 dez. 2024

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P. **Plano de aula: conceitos e metodologias**. Actua, Paul. Enf., São Paulo. v. 17, nº 1, 2004, p. 114-8

DOCÊNCIA EM TRÂNSITO: O ESPANHOL COMO CAMINHO

Keivilly Kaylanne Duarte de Moraes¹

Resumo: O presente trabalho configura-se como um relato de experiência baseado na prática como professora de Espanhol como Língua Estrangeira nos cursos da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, cuja atuação se deu entre os anos de 2022 até 2024. O objetivo é refletir sobre a contribuição do programa para a prática pedagógica de professores em iniciação à docência. Houve o favorecimento de competências docentes essenciais, como o planejamento de aulas adaptadas à modalidade virtual e o uso de recursos didáticos digitais. A partir dessa modalidade, foi possível observar aspectos como a participação de cursistas de diversas instituições em diferentes estados do Brasil; o protagonismo dos estudantes em relação à organização e gerenciamento de atividades; além do aproveitamento das propostas por um número considerado satisfatório de concluintes. O contato com participantes de diferentes estados do Brasil enriqueceu o olhar intercultural e fortaleceu a percepção do papel do professor como mediador em contextos plurais. Dessa forma, defendo que é importante realizar este relato para que possamos contribuir com os olhares teóricos e metodológicos sobre o ensino de Língua Espanhola no contexto citado, já que esta é uma realidade que se impõe na atualidade. Além disso, o Ensino a Distância de idiomas tem funcionado como programa institucional nas universidades federais brasileiras, promovendo acesso gratuito a cursos

¹ Licencianda em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, com Intercâmbio no Instituto Secundario El Salvador em Córdoba/Argentina, pelo Programa Ganhe o Mundo da Secretaria de Educação e Esportes do Governo do Estado de Pernambuco. Possui experiência como professora de Língua Espanhola pelo Programa Idiomas sem Fronteiras - Rede Andifes, desenvolvido pelo Ministério da Educação. Atualmente é membro do Projeto de Extensão “Além das Letras” da UFRPE, atuou como Diretora de eventos do Diretório Acadêmico de Letras UFRPE, foi Jovem Protagonista do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, ICE, Brasil e integrou o Grupo de Pesquisa “Narrativas hispano-americanas do século XX” (UFRPE/CNPQ/PIC), com pesquisas na área de Literatura Hispânica. E-mail: keivillyduarte01@gmail.com

de línguas para muitos estudantes e servidores públicos e possibilitando práticas de iniciação à docência para licenciandos dessas instituições. Sendo assim, compreendo a importância de relatar essa experiência, a fim de visitar e agregar contribuições a essa modalidade de ensino da Língua Espanhola. Para tanto, tomei como referencial teórico, principalmente, os postulados de Antunes (2003); Byram (2008); Costa (2013); Freire (1996); Nardi (2015) e Santos (2010).

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino a Distância; Espanhol Língua Estrangeira.

Resumen: El presente trabajo se configura como un relato de experiencia basado en la práctica como profesora de Español como Lengua Extranjera en los cursos de la Red Andifes - Idiomas sin Fronteras, cuya actuación tuvo lugar entre los años 2022 hasta 2024. El objetivo es reflexionar sobre la contribución del programa a la práctica pedagógica de docentes en proceso de iniciación a la docencia. Se favorecieron competencias docentes esenciales, como la planificación de clases adaptadas a la modalidad virtual y el uso de recursos didácticos digitales. A partir de esta modalidad, fue posible observar aspectos como la participación de cursantes de diversas instituciones en diferentes provincias de Brasil; el protagonismo de los estudiantes con relación a la organización y gestión de actividades; además del aprovechamiento de las propuestas por un número considerado satisfactorio de concluyentes. El contacto con participantes de distintas provincias del país enriqueció la mirada intercultural y fortaleció la percepción del papel del docente como mediador en contextos plurales. De esta manera, defiendo que es importante realizar este informe para contribuir con enfoques teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de la lengua española en el contexto mencionado, ya que esta es una realidad que se impone en la actualidad. Además, la Educación a Distancia de idiomas ha funcionado como programa institucional en las universidades federales brasileñas, promoviendo el acceso gratuito a cursos de lenguas para muchos estudiantes y servidores públicos, y posibilitando prácticas de iniciación a la docencia para licenciandos de estas instituciones. Por lo tanto, comprendo la importancia de relatar esta experiencia, con el fin de visitar y agregar aportes a esta modalidad de

enseñanza de la lengua española. Para ello, tomé como marco teórico, principalmente, los postulados de Antunes (2003); Byram (2008); Costa (2013); Freire (1996); Nardi (2015) y Santos (2010).

Palabras clave: Formación de profesores; Educación a Distancia; Español como Lengua Extranjera.

Introdução (Percurso Formativo e Contexto da Atuação Docente)

Durante o período de 2022 a 2024, tive a oportunidade de atuar como professora de Espanhol bolsista na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, uma experiência que não só contribuiu de maneira significativa para minha formação acadêmica e profissional, mas também me proporcionou um enriquecedor intercâmbio cultural. Durante esses anos, fui selecionada anualmente para ministrar diversos cursos oferecidos pelo programa, que atendem um público diversificado, composto por alunos de graduação, pós-graduação, professores e servidores técnicos de universidades credenciadas ao programa. Os cursos em que atuei, *Conhecendo a Língua Espanhola (A1-A2)*, *Competências Interculturais em Contexto Acadêmico de Língua Espanhola (A2)* e *Espanhol para Mobilidade Acadêmica (A2)*, foram fundamentais para ampliar minha visão sobre o ensino de línguas e as necessidades dos alunos em diferentes contextos.

Ao longo dessa jornada, pude utilizar metodologias inovadoras e recursos tecnológicos, pois as aulas eram ministradas na modalidade *on-line*, com encontros síncronos através do *Google Meet*. A utilização de ferramentas como jogos de tabuleiro digitais, vídeos no YouTube, plataformas como o Padlet, além de atividades tanto individuais quanto em grupo e as próprias ferramentas do Meet, foram essenciais para tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Segundo autoras como De Nardi (2015), que discute as novas práticas pedagógicas e o uso das tecnologias no ensino de línguas, e Costa (2013), que aborda a importância de recursos tecnológicos na promoção de aprendizagens colaborativas e na dinamização de atividades em sala de aula, o uso de ferramentas digitais fortalece o ensino de idiomas, tornando-o mais atraente e significativo.

Além disso, a possibilidade de promover rodas de conversas com nativos hispanohablantes foi uma estratégia eficaz para proporcionar um

ambiente de imersão, favorecendo o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, como também o enriquecimento da minha própria compreensão da cultura hispânica. Esse contato com pessoas de diversas regiões do Brasil ampliou minha percepção sobre a cultura do meu próprio país, o que se alinha com os princípios de *interculturalidade* discutido por Souza (2016), que ressalta a relevância do ensino de línguas como um meio de promover a troca cultural e o entendimento de diferentes contextos sociais. Essa vivência, sem dúvida, foi uma das mais significativas da minha trajetória profissional e acadêmica, não só pelo aprendizado de novos métodos de ensino e pela troca cultural, mas também pelo impacto positivo que o programa teve na formação de futuros profissionais e na promoção da integração intercultural entre diferentes realidades do Brasil.

Metodologia (Didática Digital e Colaborativa em Contexto Intercultural)

A metodologia adotada ao longo da minha experiência como professora bolsista na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras foi baseada em princípios de interculturalidade, ensino colaborativo e uso intensivo de tecnologias digitais, de forma a tornar o aprendizado de espanhol mais significativo, dinâmico e integrado ao contexto acadêmico e cultural de cada aluno. O objetivo era promover não apenas a aprendizagem linguística, mas também o desenvolvimento de competências interculturais, fundamentais para o cenário de mobilidade acadêmica, tão presente no contexto do programa.

As aulas eram ministradas na modalidade *on-line*, com encontros síncronos, permitindo a interação em tempo real entre alunos e professor. Para manter o engajamento dos participantes, sempre busquei diversificar as estratégias de ensino, de modo a contemplar diferentes estilos de aprendizagem como auditivo, visual, cinestésico, etc. Segui a abordagem comunicativa, com foco no uso da língua em situações reais de interação. O objetivo era que os alunos fossem capazes de utilizar o espanhol de forma prática, autônoma e eficiente.

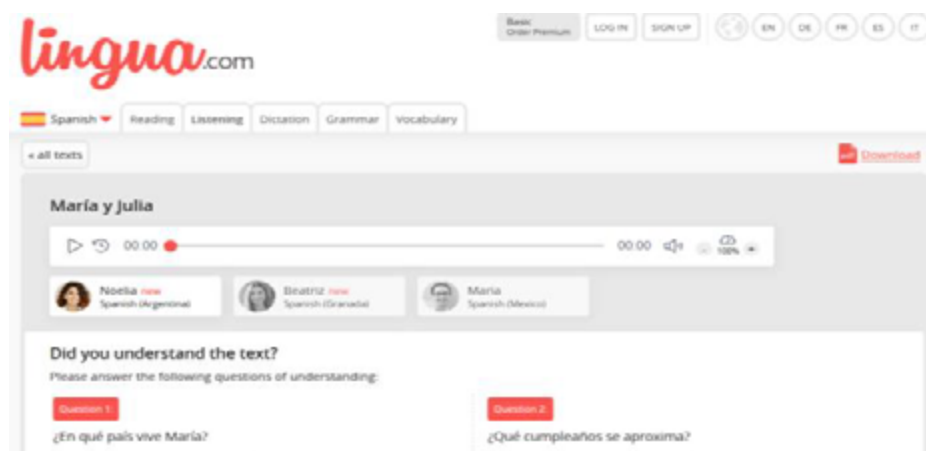
É importante destacar que um ambiente digital voltado à aprendizagem pode ser compreendido como uma ecologia informacional

(conforme Nardi, 1999), construída a partir da atuação conjunta de todos os envolvidos nesse espaço. À medida que os participantes interagem, não apenas modificam suas formas de expressar o pensamento, como também influenciam e são influenciados pelas relações que estabelecem, promovendo transformações mútuas e alterando o próprio ambiente em que estão inseridos. Nessa perspectiva, o centro das atenções não recai sobre a tecnologia em si, mas sobre as atividades que nela se desenvolvem — atividades marcadas pela multiplicidade, pela integração entre aspectos racionais e emocionais, e por um processo contínuo de mudança que envolve o uso de diferentes tecnologias digitais. Essa dinâmica acaba por gerar uma nova lógica de funcionamento, bem como novas maneiras de perceber o tempo e o espaço.

Dessa forma, conclui-se que a tecnologia desempenhou um papel central na metodologia. A partir disso, utilizei diversas ferramentas digitais para tornar o ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo, tais como:

- **Plataformas** de atividades *on-line* para fornecer *feedback* automático

Figura 1 Plataformas de atividades *on-line*



Fonte: Autoria própria (2022).

- **Padlet** para a criação de espaços de discussão e colaboração entre os alunos

Figura 2 Padlet para a criação de espaços de discussão e colaboração entre os alunos



Fonte: Autoria própria (2022).

- **Jogos digitais e quizzes de tabuleiro** para reforçar a aprendizagem de vocabulário e gramática de maneira divertida e engaging, alinhando-se ao que sugere Costa (2013) sobre o uso lúdico das tecnologias no ensino de línguas:

Figura 3 Jogos digitais e quizzes de tabuleiro



Fonte: Autoria própria (2022).

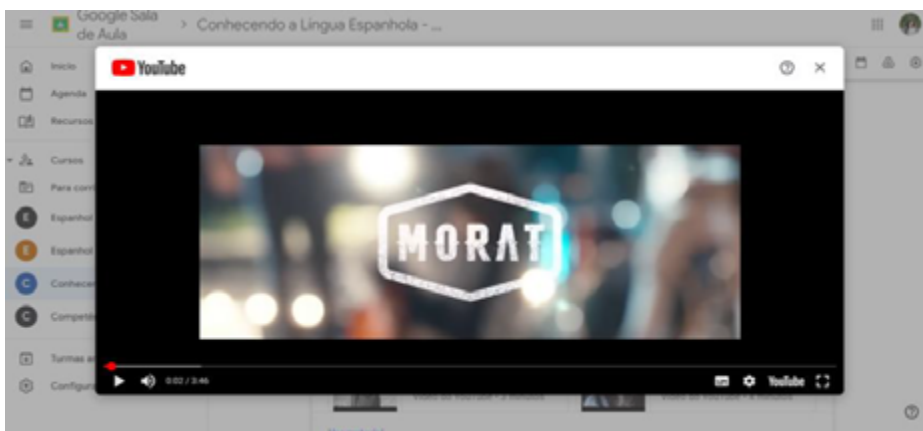
● **Vídeos do YouTube** e outras mídias audiovisuais para expor os alunos a diferentes formas de uso da língua e para explorar aspectos culturais dos países hispanofalantes, conforme Byram (2008) sobre a importância da educação intercultural no ensino de línguas:

Figura 4 Vídeos do YouTube e outras mídias audiovisuais



Fonte: Autoria própria (2022).

Figura 5 Vídeos do YouTube e outras mídias audiovisuais (2)



Fonte: Autoria própria (2022).

Além das atividades individuais, dei ênfase à aprendizagem colaborativa. Organizei trabalhos em grupo e rodas de conversa, nos quais os alunos tiveram a oportunidade de interagir entre si e com nativos hispanohablantes, proporcionando uma imersão cultural. O conceito de aprendizagem ativa, discutido por Freire (1996), foi fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os alunos são coautores do seu processo de aprendizagem. Durante as rodas de conversa, o foco era promover um espaço seguro para os alunos se expressarem e trocarem experiências, desenvolvendo sua confiança na língua. Como um dos pilares do programa, a promoção das competências interculturais foi incorporada a todas as atividades. A metodologia seguiu as diretrizes de Byram (2008), o qual defende que, ao aprender uma língua estrangeira, o aluno deve também desenvolver uma compreensão das culturas envolvidas. As atividades foram desenhadas para incentivar a reflexão sobre as próprias culturas dos alunos e as culturas hispânicas, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural, assim como defende Freire (1996, p. 62): “A aprendizagem é uma construção coletiva e permanente, que clama por solidariedade, amorosidade e responsabilidade com o outro.”

Ademais, a noção de competência comunicativa, desenvolvida por Dell Hymes (1972), foi essencial para ampliar a compreensão sobre os processos de aquisição e de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua (L2). Vale destacar que essa concepção está na base da comunicação intercultural. Nesse cenário, a cultura de cada indivíduo passa a desempenhar um papel central, considerando as similaridades e diferenças entre os interlocutores, especialmente no que se refere aos valores, crenças e ideais compartilhados, elementos fundamentais para a construção e negociação de significados durante a interação. Diante disso, surge a importância de adotar uma abordagem intercultural no ensino de línguas, uma vez que a comunicação entre culturas distintas exige essa sensibilidade. Segundo De Nardi:

[...] compreender a cultura não como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação-, mas como um lugar de interpretação. Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, um momento propício

de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos (De Nardi, 2007, p. 54).

Assim, a Competência Intercultural do professor de LE pode ser entendida como a habilidade de identificar, interpretar e lidar com as diferenças culturais no ambiente educacional. Essa competência vai além do domínio das normas socioculturais e envolve uma compreensão mais profunda dos contextos discursivos em que se dá a comunicação.

A avaliação foi contínua e formativa, com *feedback* constante dado tanto nas atividades individuais quanto nas colaborativas. Além disso, os alunos foram incentivados a refletir sobre o seu próprio aprendizado, o que foi possível por meio de atividades de autoavaliação e participação em fóruns de discussão. Este modelo se alinha ao conceito de avaliação proposto por Antunes (2003), que sugere que a avaliação no ensino de línguas deve ser integrada ao processo de ensino e aprendizagem, e não apenas um momento isolado de mensuração.

Considerações Finais

Ao longo desses dois anos de atuação como professora bolsista na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, tive a oportunidade de vivenciar e refletir profundamente sobre o papel do ensino de línguas no contexto acadêmico brasileiro, além de perceber a importância da integração intercultural para o desenvolvimento dos alunos e professores envolvidos no programa. Essa experiência se revelou não apenas um campo fértil para a minha formação profissional e acadêmica, mas também um espaço enriquecedor de aprendizado, no qual pude explorar e aplicar metodologias inovadoras e interativas no ensino de Espanhol, alinhadas às necessidades de um público diverso. Um dos aspectos mais marcantes foi a diversidade do público atendido: alunos de graduação, pós-graduação, professores e servidores técnicos, vindos de diferentes regiões do Brasil e com objetivos variados em relação ao aprendizado de Espanhol. Esse contexto proporcionou uma troca cultural intensa, tanto entre os próprios participantes, quanto comigo, como professora. A cada turma, as experi-

ências compartilhadas durante as aulas, os relatos sobre as culturas locais e os desafios enfrentados na aprendizagem de uma língua estrangeira se somavam ao meu repertório pessoal, ampliando minha compreensão sobre a riqueza cultural do Brasil e a relevância de um ensino de línguas que seja ao mesmo tempo inclusivo e intercultural.

A metodologia adotada, baseada em uma abordagem comunicativa e no uso de tecnologias digitais, foi um dos principais fatores de sucesso do programa. As aulas síncronas, os recursos interativos e as atividades colaborativas contribuíram para um ambiente de aprendizagem dinâmico e motivador. Como defendido por Costa (2013) e De Nardi (2015), o uso das tecnologias no ensino de línguas é uma estratégia que, além de aumentar o engajamento dos alunos, promove o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o contexto atual. A utilização de plataformas *on-line*, jogos educativos e discussões em grupo permitiu que os alunos se envolvessem de forma ativa, consolidando não apenas o aprendizado linguístico, mas também habilidades críticas para a convivência em um mundo cada vez mais globalizado.

Outro aspecto relevante foi a promoção das competências interculturais, uma constante nas atividades de sala de aula. As rodas de conversa com nativos hispanohablantes e os debates sobre diferenças culturais foram fundamentais para que os alunos não apenas aprendessem o idioma, mas também compreendessem as nuances culturais presentes em cada expressão e contexto. Essa dimensão intercultural se alinha ao trabalho de Byram (2008), que enfatiza a importância de preparar os alunos para interações globais, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a competência linguística e a consciência cultural.

Além disso, a experiência de ensinar em um programa voltado para a mobilidade acadêmica foi particularmente enriquecedora, pois pude perceber a importância de preparar os alunos para as realidades culturais e acadêmicas que encontrariam ao estudar em países de língua espanhola. Essa prática, como apontado por Santos (2010), enfatiza a necessidade de um ensino que vá além do domínio técnico do idioma, integrando também aspectos pragmáticos e culturais essenciais para uma adaptação bem-sucedida em um ambiente internacional.

Em termos de desenvolvimento profissional, essa experiência contribuiu de maneira significativa para minha formação como professora

de línguas. A oportunidade de refletir sobre minhas práticas pedagógicas, de experimentar novas ferramentas e metodologias e de interagir com alunos tão diversos ampliou minha visão sobre o ensino de línguas no Brasil. Como professora em formação, pude aplicar teorias de ensino que havia estudado, mas também recebi um aprendizado imenso a partir da interação com meus alunos, suas realidades e suas expectativas. Esse intercâmbio cultural, no qual eu ensinava Espanhol enquanto ao mesmo tempo aprendia sobre diferentes regiões do Brasil, foi de grande valia para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, acredito que a experiência adquirida ao longo desse período foi fundamental não apenas para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, mas também para o fortalecimento do ensino de línguas em um contexto de educação pública e de acesso universal. O programa *Idiomas sem Fronteiras* representa uma oportunidade ímpar para os estudantes e professores brasileiros, permitindo o acesso a uma educação linguística de qualidade e promovendo a construção de pontes interculturais que são essenciais para a construção de um país mais inclusivo e globalizado. Essa vivência, portanto, foi uma jornada transformadora, que não apenas consolidou meus conhecimentos sobre o ensino de espanhol, mas também reforçou minha paixão por uma prática docente intercultural e pelo ensino de línguas como ferramentas poderosas para a construção de um mundo mais conectado e colaborativo.

Referências

ANTUNES, F. **A Avaliação no Ensino de Línguas: Práticas e Desafios**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections**. Multilingual Matters, 2008.

COSTA, C. M. S. B. **Tecnologias e Ensino de Línguas: Desafios e Possibilidades**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2003.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol

como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (Orgs.) **Sociolinguistics**. Select *readings*. Londres: Penguin, 1972

NARDI, B. A.; O'DAY, V. L. **Information ecologies 2**. ed. Cambridge: MIT Press, 1999.

SANTOS, M. **Línguas Estrangeiras e Mobilidade Acadêmica**: Formação para o Ensino e Aprendizado de Idiomas. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA PRÉ SERVIÇO NO PEPRI-UFRPE

Juliane Alves Silva de Lemos¹

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências adquiridas durante minha participação no Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), com foco no ensino remoto de Língua Portuguesa para estrangeiros. Desenvolvido pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o programa contou com a participação de duas turmas: uma composta exclusivamente por estudantes do México, grupo vinculado à UFRPE, e outra, por alunos de diferentes países, a exemplo de Argentina, Equador e Chile. Sob a orientação do professor Dr. Inaldo Firmino Soares, coordenador pedagógico de Português como Língua Estrangeira no NuLi-IsF da UFRPE, e do professor Júlio Vila Nova, além do suporte fundamental de Geyza Lustosa (Núcleo de Internacionalização-NINTER), vivenciei uma imersão completa nos desafios e nas práticas pedagógicas do ensino remoto. Destaco minha trajetória como professora pré-serviço bolsista, desde a fase inicial de planejamento das aulas até as etapas de observação, regência e aplicação de avaliações, acompanhadas de suas respectivas análises. Além disso, são apresentados os projetos e oficinas realizados ao longo do programa, evidenciando como essas atividades contribuí-

¹ Graduada em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como professora do Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui experiência como professora de redação no Pré-vestibular Ímpar (PVI), na Escola Joaquim Amazonas, e no projeto Gradação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ambos vinculados a projetos de extensão e ensino. Coordenou o Projeto de Extensão Pré-Vestibular Evolução, na modalidade de ensino a distância (EAD). Atuou como monitora de Língua Portuguesa no ensino médio do Colégio Apoio e como professora de Língua Portuguesa para estrangeiros na UFRPE, por meio do Núcleo de Idiomas (NID), na modalidade on-line. E-mail: juliane.lemos@ufrpe.br

ram para meu processo formativo e para a construção de um ensino de qualidade adaptado ao contexto remoto. Essa experiência representou uma oportunidade singular de introdução à docência, reafirmando a importância da preparação pedagógica e do acolhimento no ensino de português para falantes de outras línguas.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Formação Inicial; Curso de Letras UFRPE; Regências; Língua Portuguesa.

Abstract: This experience report aims to share the experiences acquired during my participation in the Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), with a focus on remote teaching of Portuguese as a Foreign Language. Developed by the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), the program included two classes: one composed exclusively of students from Mexico, affiliated with UFRPE, and another with students from various countries, such as Argentina, Ecuador, and Chile. Under the supervision of Professor Dr. Inaldo Firmino Soares, pedagogical coordinator of Portuguese as a Foreign Language at the NucLi-IsF/UFRPE, and Professor Júlio Vila Nova, along with the essential support of Geyza Lustosa from the Núcleo de Internacionalização (NINTER), I experienced a complete immersion in the challenges and pedagogical practices of remote teaching. I highlight my path as a pre-service scholarship teacher, from the initial phase of lesson planning to the stages of classroom observation, teaching practice, and the application of assessments, followed by their respective analyses. Additionally, the report presents the projects and workshops carried out throughout the program, demonstrating how these activities contributed to my training process and to the development of quality teaching adapted to the remote context. This experience represented a unique opportunity for an introduction to teaching, reaffirming the importance of pedagogical preparation and student support in the teaching of Portuguese to speakers of other languages.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; remote teaching; teacher training; PEPRI; UFRPE; pedagogical practices.

Introdução

O Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), é uma iniciativa que promove não apenas a interação intercultural, mas também o fortalecimento da formação de futuros professores. Ao possibilitar a partilha de saberes linguísticos e culturais entre estudantes de diferentes partes do mundo, o Programa aprofunda a compreensão sobre a diversidade cultural e amplia as competências e experiências dos alunos. Para discentes do curso de Letras - Português e Espanhol, o PEPRI representa uma oportunidade de vivenciar a prática docente no contexto da modalidade remota.

Minha experiência no PEPRI ocorreu ao longo de 2024, dividida em dois módulos. No primeiro semestre, houve atuação com duas turmas, mantendo uma carga horária semanal de quatro horas-aula para cada uma; no segundo semestre, foram acompanhadas mais duas turmas, com encerramento da participação no módulo final. Todas as aulas foram planejadas e autorizadas sob a orientação do professor Inaldo Firmino Soares, fundamentadas na proposta de ementa do curso “Aspectos da Cultura Brasileira”, disponível no catálogo de cursos do Programa Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, de que a UFRPE é participante. O formato remoto das aulas foi viabilizado pelas plataformas *Google Meet* e *Google Classroom*, que serviram como principais ferramentas de ensino e organização. Segundo Lévy (1999), o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Ainda segundo o autor, estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano (Lévy, 1999).

A elaboração das aulas foi um processo cuidadoso, que envolveu a criação de materiais didáticos em *slides* e o uso de plataformas digitais, como o *Padlet*, para promover a comunicação e o engajamento dos estudantes. Desde o início, apresentei-me aos alunos como discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRPE e esclareci os objetivos do curso que iria ministrar: oferecer suporte para

o aprendizado da Língua Portuguesa e explorar os aspectos culturais e literários do Brasil. Enfatizei que o curso não se limitava ao ensino da língua, mas buscava também valorizar a vasta diversidade cultural do Brasil e a relevância da literatura nacional no contexto atual.

Durante os módulos, mantive uma postura colaborativa, houve uma busca pelo incentivo dos alunos a participarem ativamente das aulas e a expressarem suas dúvidas e pontos de vista. Ademais, evidenciei a função do professor pré-serviço como um mediador entre a teoria e a prática, enfatizando a relevância dessa participação para o aprimoramento da formação de futuros docentes. Cabe destacar aqui que também aprendi muito com os alunos, cuja diversidade cultural trouxe novas perspectivas e contribuiu de forma significativa no enriquecimento da minha formação.

A receptividade das turmas foi muito positiva, o que simplificou a condução das aulas e permitiu uma troca de saberes fluida e interativa. Dentre os assuntos abordados, destacaram-se tópicos como aspectos culturais brasileiros e expressões do cotidiano, a exemplo de danças, ritmos musicais, culinária, entre outras manifestações artísticas e literárias, sempre com ênfase na aplicação prática dos conteúdos ao contexto dos alunos.

Além das atividades regulares diretamente com os alunos, participei dos encontros junto aos professores orientadores, de formações acadêmicas oferecidas pelo Núcleo de Idiomas da UFRPE, e da Internacionalização do projeto dentro da Universidade. Um exemplo foi a IV Forinter, que é o Fórum de Internacionalização da UFRPE, evento organizado anualmente pelo NINTER para debater questões ligadas à internacionalização da universidade, incluindo o acesso à formação em idiomas, discussões sobre cultura e identidade e dinâmicas que unem elementos dos países presentes. Essas atividades adicionais possibilitaram expandir minha própria compreensão sobre o país, e aprimorar competências pedagógicas em relação a outros países e suas culturas.

Essa experiência no PEPRI não somente reforçou minha formação docente, como também proporcionou uma visão mais abrangente sobre o papel transformador da Educação, especialmente em um contexto intercultural e remoto. Ao final do projeto, pude perceber os desafios e as responsabilidades da profissão, bem como os efeitos positivos que a docência pode provocar na vida dos licenciandos.

Por meio do PEPRI, reafirmei o papel social da UFRPE ao proporcionar uma educação pública e gratuita de qualidade, que transforma vidas ao valorizar a diversidade e promover o acesso à Educação. Essa experiência tornou-se um divisor de águas na minha trajetória acadêmica e profissional, fortaleceu meu compromisso com o ensino de qualidade e com o avanço da Educação no Brasil. O relato está estruturado da seguinte maneira: no primeiro tópico, apresento uma introdução ao programa. No segundo, a metodologia adotada para a elaboração das regências. No terceiro, as experiências das regências, desde o planejamento até os resultados das atividades desenvolvidas. No quinto e último tópico, faço as considerações finais e os agradecimentos.

Metodologia

Durante a participação no PEPRI, as atividades foram desenvolvidas exclusivamente em ambiente virtual, por meio de plataformas digitais que estimularam a participação dos alunos. Assim como defende Kenski (2007, p. 23), “são mais do que simples suportes ou equipamentos, visto que influenciam os comportamentos dos indivíduos, os modos de pensar, agir e as relações dos sujeitos”. A metodologia aplicada foi planejada com base em uma abordagem intercultural, o que visou não apenas o ensino da Língua Portuguesa, mas também a imersão dos alunos nos aspectos culturais do Brasil.

Após a abertura do edital e inscrição dos alunos estrangeiros no Programa, as aulas tiveram início com a utilização do *Google Classroom* como principal recurso de organização e administração das turmas. Por meio dessa plataforma, foram disponibilizados os materiais didáticos, cronogramas de aula e informações sobre as atividades que seriam realizadas durante o curso. Além disso, o *Google Classroom* permitiu uma interação contínua entre os participantes, e serviu como espaço central para o acompanhamento das tarefas.

Os encontros ao vivo foram realizados via *Google Meet*, plataforma que possibilitou a interação em tempo real com os alunos. Nos encontros realizados, deu-se ênfase à participação ativa dos alunos, com espaço para debates, resolução de questões e realização de atividades práticas. É válido mencionar que as diretrizes do PEPRI não preveem a gravação das

aulas, exatamente para incentivar a participação síncrona dos estudantes, em tempo real, nas aulas.

A plataforma *Padlet* desempenhou um papel essencial nas atividades de colaboração, sendo utilizada como mural virtual para a troca de ideias, organização de projetos e incentivo à interação entre os discentes. O *Padlet* possibilitou a formação de um ambiente dinâmico, no qual os estudantes puderam expressar suas opiniões e contribuir no processo de aprendizagem em equipe (os alunos viram o resultado um do outro).

As aulas foram elaboradas com recursos variados, na maior parte das vezes, por apresentações de *slides*, com imagens, textos e vídeos educacionais selecionados na plataforma do YouTube. O planejamento das aulas seguiu os temas propostos na ementa do curso “Aspectos da Cultura Brasileira”, com foco em tópicos como literatura, música, gastronomia e datas comemorativas típicas do Brasil. Além disso, foi adotada uma metodologia de avaliação contínua, com atividades como exercícios escritos, debates em grupo e produções textuais. Isso ajudou a acompanhar o progresso dos alunos e a ajustar as estratégias de ensino conforme as necessidades deles. Foram usadas plataformas digitais para tornar o conteúdo mais prático, ajudando na compreensão do idioma, como diz Ferreira (2014, p. 15), que afirma que “As escolas não podem ficar de fora do desenvolvimento tecnológico”. Assim, essa metodologia, que combina tecnologias digitais e uma abordagem interdisciplinar, visou engajar os alunos no aprendizado da língua portuguesa e oferecer uma experiência interessante, tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural.

Regências

Durante a participação nas atividades do PEPRI, foi possível observar a dedicação da equipe do Núcleo de Internacionalização da UFRPE (NINTER/UFRPE), que foram fundamentais na busca dos contatos e na inscrição dos alunos estrangeiros no módulo. Como o principal meio de comunicação foi o e-mail, as planilhas com os contatos dos alunos foram fundamentais para organizar as turmas, cada uma contando com cerca de 30 alunos: uma composta exclusivamente por estudantes do México e outra, por alunos de diferentes países.

A inscrição nos cursos foi feita através do preenchimento de um formulário elaborado pelo NINTER. O convite para ingressar nas turmas foi enviado por e-mail, e, após a confirmação de todos os participantes, as aulas foram iniciadas no *Google Sala de Aula*. O primeiro módulo teve início em abril de 2024 e se estendeu até julho do mesmo ano.

Na primeira semana, procurei conhecer os alunos e entender suas trajetórias. Através da oralidade, realizei o nivelamento da classe para identificar o nível de compreensão e produção em língua portuguesa. A maior parte dos alunos compreendia bem o que era falado (escuta), mas não tinha domínio sobre a fluência verbal. Para facilitar a comunicação, adotei estratégias que priorizassem o uso apropriado do vocabulário e a conjugação adequada dos verbos. Durante esta fase, apresentei e expliquei o cronograma do curso, que teria a duração de três meses e meio no primeiro módulo, com o tema central “Aspectos da Cultura Brasileira”.

As aulas iniciaram com o estudo do mapa do Brasil, explorando as cinco regiões e suas respectivas dimensões territoriais. Abordamos a história do país no período colonial. Para enriquecer o material, utilizei trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e destaquei a importância da Literatura desde aquele período. Ressaltei a importância dos povos originários na formação da identidade brasileira, demonstrando como a cultura indígena está presente em vários aspectos da nossa sociedade.

Conforme progredimos no curso, abordamos a diversidade étnica e cultural do Brasil, abrangendo aspectos populacionais e as variações regionais resultantes do processo de miscigenação. Foi debatido o impacto do racismo na sociedade brasileira. Para complementar a reflexão, utilizei a música “Ismália”, de Emicida, como ponto inicial para uma discussão acerca da letra e das mensagens contidas nela. Outro tópico pertinente foi a análise das expressões locais. Nas duas aulas, examinamos gírias e expressões comuns nas cinco regiões geográficas do Brasil, enfatizando palavras de origem indígena. Deixei no Classroom o documentário “Sotaque do Brasil”, produzido pelo Jornal Hoje, da TV Globo, e disponível no YouTube, como recurso de suporte. Os estudantes foram incentivados a registrar os aspectos mais relevantes para debate em classe.

Outro ponto discutido foi a culinária típica do Brasil. A partir dos métodos de conservação dos alimentos empregados pelos indígenas, falamos sobre as frutas locais e as influências africanas e europeias que

moldaram a gastronomia brasileira. Discutimos os pratos mais relevantes de cada região, destacando sua relevância cultural e histórica.

Este conjunto de atividades proporcionou um aprendizado dinâmico e relevante, que possibilitou aos estudantes o entendimento dos elementos fundamentais da cultura brasileira através de uma perspectiva integrada. A utilização de ferramentas multimodais, tais como músicas, vídeos e textos literários, expandiu as oportunidades de interação e aprendizado. A vivência reforça a relevância de uma educação culturalmente adaptável, que aprecia a diversidade e fomenta a comunicação intercultural.

Continuei as aulas estudando a música popular brasileira, um assunto que despertou grande interesse na turma mexicana. Desde as aulas passadas, os estudantes exibiram ansiedade e curiosidade, fazendo perguntas com frequência sobre o tema. Inicialmente, discuti a influência da cultura indígena na música do Brasil, enfatizando a relevância de instrumentos tradicionais como flautas, tambores e maracás. Também realcei a função da voz e do canto, que frequentemente contam histórias, mitos e lendas antigas. Expliquei que a música indígena é um símbolo de resistência cultural e identidade, que conserva e propaga conhecimentos e valores através das gerações, apesar dos desafios da modernidade e da globalização.

Como ilustração dessa diversidade cultural, apresentei o rap indígena, reproduzi a versão do rap “Somos Guerreiros Daqui”, de Kunumi MC em colaboração com Matéria Rima. A canção, que discute a batalha pela demarcação de terras, causou um grande efeito nos alunos. Posteriormente, apresentei outros gêneros e ritmos musicais do Brasil, incluindo samba, bossa nova, MPB, forró, frevo, baião, funk carioca e rock alternativo. Ao longo da apresentação, contextualizei a história de cada estilo, destaquei suas raízes, características e os artistas mais representativos de cada gênero.

O assunto mostrou-se extremamente importante para a turma e permitiu uma rica troca de informações sobre a cultura do Brasil. Utilizando o entusiasmo dos estudantes, lancei a primeira atividade de avaliação. Solicitei que usassem a plataforma *Padlet* para elaborar um mural colaborativo que incluiria uma playlist com as canções que mais os marcaram ou que julgaram mais interessantes. Adicionalmente, pedi que incluíssem uma legenda explicando as razões de suas decisões.

Essa atividade teve como objetivo promover uma conexão mais profunda com a música enquanto expressão cultural, incentivar a escrita reflexiva e avaliar o progresso dos estudantes na compreensão do tema abordado. O cruzamento de repertórios socioculturais mostrado nas playlists ofereceu percepções valiosas sobre como a música pode ser uma fonte de inspiração, e como ela se relaciona com a expressão artística de várias formas.

Por fim, compartilho abaixo alguns dos resultados obtidos com as *playlists* criadas pelos alunos, que refletem suas percepções e interpretações sobre o tema abordado:

Figura 6 Atividade Padlet



Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 7 Atividade Padlet - Continuação



Fonte: Autoria própria (2024).

Dando início ao segundo momento do módulo, seguimos o cronograma de aulas e estudamos a temática das datas comemorativas no Brasil. Apresentei aos alunos as principais festas, destaquei aspectos religiosos e os costumes associados a cada celebração, como o Carnaval, a Páscoa, o São João e o Natal.

Adicionalmente, discuti o assunto da Literatura Brasileira, destacando os principais escritores do país do século XIX ao XXI, tais como Machado de Assis, Lima Barreto, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Monteiro Lobato. Ao longo das aulas, debatemos a evolução da Literatura Brasileira, desde o século XIX até os dias atuais.

Ao finalizar as aulas, solicitei que os alunos escrevessem um relato de experiência como atividade final do curso. Pedi que relatassem o aprendizado obtido durante o módulo, mencionando os pontos positivos e negativos.

A seguir, apresento um exemplo de relato de experiência produzido por uma aluna da Argentina:

Figura 8 Atividade Memorial

Memorial de Experiência e Progresso

Meu nome é María Gracia, tenho 23 anos. Sou argentina e estudo Ciências Contábeis na Universidad Nacional de Rosario.

No primeiro semestre do ano passado, eu fiz intercâmbio na Universidade Federal de Minas Gerais. Morei 5 meses em Belo Horizonte, onde fiquei encantada com a cultura e a língua do Brasil. Teve a oportunidade de conhecer outros estados, o que me fez perceber a grande diferença entre eles, começando pelo sotaque e a pronúncia das letras, mas também em questões mais culturais como a comida e as músicas.

Ter vivido essa experiência incrível me faz querer aprender um pouco mais o tempo todo, tendo em conta as variações entre as regiões de um país tão grande e diverso. Quando soube sobre este curso, fiquei interessada imediatamente, principalmente pela grande diferença que percebi na fala entre os nordestinos e os mineiros.

Quando conheci o Nordeste, além de ficar apaixonada pelas praias, paisagens e comidas, me encontrei com uma pronúncia que achei mais próxima à minha língua materna, o espanhol. Também me encontrei com uma grande diferença da pronúncia que tinha escutado dos mineiros e que tinha sido tão difícil de aprender.

Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 9 Atividade Memorial (Continuação)

O curso tem sido extremamente útil. Um dos momentos mais marcantes foi a atividade em que criamos uma playlist no Padlet com músicas que mais gostamos e explicamos o contexto de por que escolhemos cada uma. Essa atividade foi muito enriquecedora para o aprendizado, pois me permitiu explorar a diversidade musical brasileira e entender melhor os contextos culturais por trás das músicas.

Também o aprendizado sobre a arte no Brasil e como os artistas têm usado desde os séculos anteriores sua arte para se expressar foi muito significativo. Descobrir como a arte brasileira refletiu a história e a cultura do país me fez apreciar ainda mais a riqueza cultural do país.

Ao longo do curso, notei um progresso significativo nas minhas habilidades linguísticas e no meu conhecimento sobre a cultura brasileira. No início, tive dificuldades para entender certas expressões e sotaques regionais, mas com o tempo, consegui aprimorar.

As aulas sobre a culinária brasileira e aprender sobre os pratos típicos de diferentes regiões foi especialmente interessante, não são apenas alimentos, mas representam histórias e tradições locais.

Conhecer as expressões do cotidiano me ajudou a compreender melhor a cultura do país e

Fonte: Autoria própria (2024).

Figura 10 Atividade Memorial (Continuação)

me faz sentir mais conectada com a cultura brasileira e mais confiante ao falar o português.

Profissionalmente, acredito que o conhecimento adquirido será muito útil na minha carreira, especialmente considerando a importância econômica do Brasil na América Latina.

Este curso foi uma linda oportunidade para aprender mais de perto. Principalmente por ter uma boa professora nativa, acho que faz uma grande diferença ter alguém falando da sua própria língua e cultura de jeitos próprios.

Desde o início do curso, posso dizer que estou ainda mais aberta a novas culturas e mais consciente das diferenças regionais dentro de um mesmo país. Também desenvolvi uma maior apreciação pela diversidade e riqueza cultural do Brasil.

Planejo continuar aprendendo e explorando a cultura brasileira no futuro. Gostaria de participar de mais cursos e atividades que me permitam aprofundar meu conhecimento e aplicar o que aprendi em minha vida pessoal e profissional.

Maria Gracia



Fonte: Autoria própria (2024).

Ao término das aulas do primeiro módulo, com duração de três meses, emiti os certificados de conclusão de curso para os alunos e dei início ao segundo módulo, com as outras duas turmas. O cronograma de aulas e o planejamento permaneceram os mesmos para todos os grupos. A conclusão dos dois módulos foi extremamente satisfatória. Os alunos ampliaram seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, abordando aspectos linguísticos e culturais, através do estudo da Cultura Brasileira.

Considerações finais

Assim, este foi o início da minha trajetória neste projeto, que se transformou em um maravilhoso meio de aprendizado e desenvolvimento. Durante a trajetória, adquiri conhecimento sobre a relevância de ser disciplinada e persistente, além de aprimorar minhas competências não somente

acadêmicas como também sociais. Com o suporte da UFRPE, como professora pré-serviço e bolsista, pude compreender e experimentar como as políticas públicas auxiliam os alunos no começo da carreira docente.

Também tive a chance de me envolver em uma experiência prática, na qual planejei, criei e implementei tudo o que aprendi durante a graduação. Através do PEPRI, dividi esse saber com estudantes de outras nações, o que enriqueceu consideravelmente a minha formação. Estou verdadeiramente agradecida por pertencer a uma instituição educacional que conta com docentes comprometidos e competentes.

Agora que finalizei este projeto, que representa apenas o início da minha trajetória como docente na área de linguagem, expressei minha gratidão a todos que tornaram isso realizável. Sou grata aos docentes, tutores e estudantes pela paciência e pelo conhecimento que me proporcionaram ao longo dessa experiência. Levo comigo o respeito, o aprendizado e a gratidão por toda essa trajetória, que se tornará um ponto de referência na minha existência.

Referências

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula.** Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

INTERNACIONALIZAÇÃO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB UMA PERSPECTIVA ACADÊMICO-CULTURAL

Karoline Maria dos Santos¹

Resumo: Este trabalho tem como objeto de reflexão as atividades desenvolvidas por sua autora no Programa Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras-IsF, que oferece cursos de idiomas para a comunidade acadêmica das universidades da Rede, assim como a pessoas estrangeiras mesmo sem vínculo institucional com as universidades. O programa tem por objetivo promover a integração e, principalmente, a internacionalização de alunos estrangeiros, ou não, que buscam aprender ou reforçar seus conhecimentos linguísticos nos idiomas oferecidos. Além disso, a Rede Andifes IsF busca oportunizar aos professores a formação inicial e continuada para atuarem em processos de internacionalização da universidade, por meio do ensino de línguas. O programa também contribui para o desenvolvimento de políticas linguísticas no Ensino Superior Brasileiro. O relato trata das atividades realizadas por sua autora na condição de bolsista do Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no que compete ao ensino de Português como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Educação; Internacionalização; Cultura; Ensino de Línguas.

Resumen: Este trabajo tiene como objeto de estudio las actividades desarrolladas por su autora en el Programa Rede Andifes Idiomas Sem Fronteras-IsF, que oferta cursos de idiomas a la comunidad académica de las universidades de la Red, así como a personas extranjeras incluso sin

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UFRPE, onde, sob orientação do Prof. Dr. Inaldo Firmino Soares, atua como professora bolsista pré-serviço de Português como Língua Estrangeira, na Programa Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras.

vínculos institucionales con las universidades. El programa tiene como objetivo promover la integración y, principalmente, la internacionalización de estudiantes extranjeros y no extranjeros que buscan aprender o reforzar sus conocimientos lingüísticos en los idiomas ofertados. Además, la Red IsF Andifes busca brindar al profesorado formación inicial y continuada para trabajar en procesos de internacionalización universitaria, a través de la enseñanza de idiomas. El programa también contribuye al desarrollo de políticas lingüísticas en la Educación Superior brasileña. El informe trata de las actividades desarrolladas por su autor como becario de Lenguas sin Fronteras en la Universidade Federal Rural de Pernambuco, en el área de enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera.

Palabras clave: Educación; Internacionalización; Cultura; Enseñanza de Idiomas.

Introdução

O Idiomas sem Fronteiras (IsF) é um programa iniciado em 2012 pelo Governo Federal com o objetivo de auxiliar os estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IES) no acesso às oportunidades de mobilidade internacional. A UFRPE participa do programa desde o início, com a oferta de cursos presenciais de inglês, do curso a distância My English Online e com a aplicação de testes TOEFL ITP. Depois, passaram a ser oferecidos cursos de espanhol e de português como língua estrangeira (PLE). Em 2019, o programa foi abandonado pelo Governo Federal, mas, com a resolução n.º 01/2019 (de 12/11/2019), o Conselho Pleno da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) instituiu a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras- IsF, com o objetivo de promover a integralização e a internacionalização de estudantes vinculados à academia através da oferta de cursos de idiomas de língua estrangeira, como alemão, francês, espanhol, italiano, japonês e português como língua estrangeira (PLE). Esse último, PLE, é direcionado a estudantes não falantes de português que desejam aperfeiçoar seu contato com o idioma, e será o objeto de discussão deste relato.

Entre os cursos de PLE ofertados no período letivo de 2024 estavam “Leitura e Produção de textos acadêmicos para falantes de espanhol” e

“A formação da cultura brasileira: um olhar por meio da ficção”, ambos com o objetivo de aumentar o contato dos estudantes com o idioma, seja através de uma estratégia mais acadêmica seja através do contato com a cultura. No primeiro curso, Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) para falantes de espanhol, foi importante tratar de aspectos textuais que, inclusive, já faziam parte do cotidiano de muitos dos participantes das aulas, uma vez que possuíam alguma vivência acadêmica, mas precisavam ser reforçados em português, que era o idioma usado nas aulas. No segundo curso, o objetivo era criar nos estudantes uma familiarização com a cultura brasileira através de produções artísticas, literárias e televisivas que contribuem para construir o perfil sociocultural do país.

Desenvolvimento

Dentre os aspectos trabalhados nas aulas do curso de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos estavam os elementos coesivos, as estruturas textuais, tópicos frasais e outros. Como os estudantes do curso de LPTA eram falantes de espanhol, muitos apresentavam grande facilidade na tradução de algumas palavras e expressões. A maior dificuldade encontrada foi a pronúncia de alguns fonemas, como [v], [tf], [s] e [z], e o acento fonético de algumas palavras. Após a observação desses aspectos, foi possível perceber a necessidade de reforçá-los, trazendo cada vez mais textos para leitura nas aulas, com uma participação mais ativa dos alunos, em conformidade com a perspectiva de Marcuschi (2008), para quem a linguagem é concebida sobretudo como forma de ação, devendo ser analisada como atividade e não como estrutura, fazendo-se necessário, portanto, criar uma linha de ação mais interativa para os estudantes.

Um dos materiais usados foi o livro de resenhas acadêmicas de Anna Rachel Machado *et al* (2004), do qual fizemos a leitura e análise de uma resenha de Edilson José Graciolli sobre o texto “Trabalhadores e Cidadãos”, de Paulo Roberto Fontes. Na resenha, além de trabalhar e discutir aspectos sociopolíticos, também foi possível trabalhar a argumentação oral e escrita de estudantes através da leitura do texto. A realização dessas tarefas se mostrou bastante proveitosa, uma vez que os alunos participaram com êxito e conseguiram compreender a grande maioria dos vocábulos e elementos linguísticos. Grande parte dos estudantes já

tinha noção da estrutura de uma resenha, então, o maior foco foi sobre o eixo de produção textual e leitura, aspectos desenvolvidos de forma satisfatória.

No decorrer das aulas, houve uma pequena mudança no quadro de estudantes, e foi preciso adicionar um novo aluno, que não era falante de espanhol. Seu caso, em especial, era urgente, uma vez que ele era intercambista na universidade e sentia a necessidade de aprender o idioma para a realização de algumas atividades acadêmicas. Seu país de origem é a Síria e sua língua nativa o árabe, mas o rapaz também falava inglês, então a maioria das interações com ele eram intermediadas por essa língua, na tentativa de que ele entendesse a língua portuguesa. Isso, com certeza, foi um desafio novo, uma vez que a proposta do curso era ensinar estudantes que falavam a língua espanhola, mas o estudante não foi deixado de lado, em vista da urgência. Foi preciso modificar a dinâmica de algumas aulas, mas eventualmente o problema foi sanado.

Já o curso Formação da Cultura Brasileira: um olhar por meio da ficção possuía um objetivo mais formativo, promovendo a integralização e familiarização dos estudantes estrangeiros com a cultura brasileira. O aspecto textual e linguístico continuava sendo importante para o trabalho do idioma, porém o foco maior era trazer textos, músicas, vídeos, obras cinematográficas e literárias representativas da cultura brasileira, mostrando como alguns acontecimentos históricos também influenciam nas produções culturais e se perpetuam até hoje.

Foi possível observar nesse curso alguns movimentos literários, como o Barroco, estudando-se a época em que o movimento teve início e alguns acontecimentos históricos e suas relações com a arte. Foram usados alguns poemas, como “Triste Bahia”, de Gregório de Matos e a música, de igual nome, cantada por Caetano Veloso, que mantém a mensagem e estrutura do poema, mas é desenvolvida com alguns elementos mais atuais e traz aspectos da cultura africana e da cultura regional baiana.

As discussões desenvolvidas durante as aulas tinham como objetivo desmistificar a visão estigmatizada da cultura brasileira, que é direcionada apenas ao futebol, ao funk e ao carnaval, e mostrar que estes são movimentos válidos, mas que o país apresenta, para além desses movimentos, outros que também são relevantes e de grande importância para entender a nossa cultura.

Um dos desafios encontrados no desenvolvimento do trabalho foi o nivelamento da proficiência. O IsF não dispõe de um teste de proficiência para os candidatos, mas há um termo de autodeclaração de proficiência que eles assinam no ato da inscrição, declarando seu nível de conhecimento da língua. Porém, muitos que declararam ter nível intermediário, na verdade tinham apenas o básico, ou nunca tiveram contato algum com o idioma. Isso implicou que, quando os estudantes se inscreviam em um curso de nível intermediário, o planejamento era feito pensando exatamente nesse nível, mas o que era planejado precisava ser readaptado para que os estudantes pudessem acompanhar as aulas sem prejuízo.

Outra dificuldade enfrentada decorreu do fato de o curso ser ofertado na modalidade online. Apesar de todas as tentativas para adaptar os dias e horários em conformidade com a disponibilidade dos estudantes e seus níveis de proficiência no idioma, alguns terminaram abandonando o curso, restando dentre os inscritos, ao final, menos da metade do número inicial. Apesar de negativo, esse fato não impediu que as aulas fossem concluídas pelos estudantes que permaneceram até o final.

Conclusão

Para finalizar, ratificamos que a experiência com o IsF foi extremamente diferente, desafiadora e gratificante. Trabalhar com estudantes de diferentes partes do mundo me permitiu uma saída da zona de conforto, a observação de outros caminhos e áreas para a docência, além de ter permitido a perspectiva do ensino de idiomas de forma mais ampla, levando em conta não apenas as dificuldades linguísticas, mas também as barreiras culturais, emocionais e sociais que cada aluno trazia consigo. Foi um aprendizado mútuo, pois, como bem disse Paulo Freire (1997, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

No curso de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, por exemplo, pôde-se perceber que a sala de aula era um espaço vivo, cheio de nuances. Ensinar questões como coesão textual e estrutura de resenhas para falantes de espanhol era relativamente tranquilo, mas logo surgiam dificuldades, como a pronúncia de certos sons do português ou o en-

tendimento de expressões culturais que só fazem sentido dentro de um contexto brasileiro. Mais do que ensinar regras e técnicas, foi necessário construir pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e a nova língua que eles estavam aprendendo. Ver o progresso deles, mesmo que aos poucos, foi extremamente gratificante.

Já no curso Formação da Cultura Brasileira, a dinâmica foi ainda mais rica. Discutir movimentos literários, músicas e filmes abriu portas para diálogos profundos sobre o Brasil que vai muito além dos estereótipos. Nessas aulas, também foi possível aprender coisas novas sobre a cultura dos estudantes de outras nacionalidades, permitindo um intercâmbio entre diferentes culturas. Obviamente, houve dificuldades, como a ausência de testes de nivelamento, o que exigia mudanças de planos constantes. Porém, essas mudanças mostram como em diferentes ambientes, o fazer docente precisa se adaptar ao contexto do aluno para que ele possa tirar o melhor proveito possível de seus estudos. Houve momentos em que foi preciso parar e reavaliar tudo, redesenhando atividades para que ninguém ficasse para trás. Ainda assim, nem sempre foi possível evitar desistências, mas ainda assim a experiência foi transformadora. Essa jornada demonstrou o quanto programas como o IsF são importantes, não apenas para ensinar um idioma, mas para conectar pessoas e culturas. O projeto se mostrou mais do que um trabalho; foi uma oportunidade de crescer, aprender com os desafios e sentir-se parte de algo maior.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Gregório de Matos**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/gregorio-de-matos/textos-escolhidos>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, Anna Rachel; LOUZADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOTA, Mabel Meira; MAGALHÃES, Livia Borges Souza; FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e produção de texto acadêmico**. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. **Aspectos comparativos entre o espanhol e o português**. UCB. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/01.htm>. Acesso em 25 jul. 2024.

VELOSO, Caetano. **Triste Bahia**. 1972. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_amoeHb1xAY. Acesso em: 20 jul. 2024, às 19h55min.

ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CURSO REMOTO PREPARATÓRIO AO TOEFL ITP NA REDE ANDIFES-ISF/UFRPE

Bianca Barros¹

Suzana Ferreira Paulino²

Resumo: O objetivo do presente relato foi compartilhar as experiências de elaborar e adaptar materiais didáticos para o curso remoto do teste de proficiência TOEFL ITP no contexto de internacionalização e democratização do acesso ao ensino de línguas pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Trata-se de um texto essencialmente descritivo com reflexões críticas acerca da experiência. Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Hyland (2006), Abreu-e-lima e Filho (2022) e Knight (2008). A adaptação dos materiais de exercícios e práticas de simulados utilizados nos cursos presenciais, no contexto de ensino remoto, para os alunos foi o maior desafio. Os conteúdos foram reestruturados, promovendo atividades interativas por meio de materiais multimodais.

Palavras-chave: Elaboração e adaptação de materiais didáticos. TOEFL ITP. Ensino Remoto. Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e UFRPE.

Abstract: This report aimed at sharing the experiences of developing and adapting teaching materials for the remote TOEFL ITP proficiency test course in the context of internationalization and democratization of

¹ Mestre em Literatura, Progel-Universidade Federal Rural de Pernambuco.

² Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com estágio sanduíche na University of Birmingham (UoB) – UK. Interessada em Ensino de línguas, Interculturalidade, Formação de professores, Análise Crítica do Discurso, Letramento acadêmico e Decolonialidade.

access to language teaching by the Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras in partnership with the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). This is an essentially descriptive text with critical reflections on the experience, based on the theoretical and methodological assumptions of Hyland (2006), Abreu-e-lima and Filho (2022) and Knight (2008). Adapting exercises, materials and simulation practices used in the face-to-face courses to the context of remote teaching was a big challenge. The contents were restructured, promoting interactive activities through multimodal materials.

Keywords: Development and adaptation of teaching materials. TOEFL ITP. Remote Teaching. Andifes Languages without Borders Network and UFRPE.

Introdução

A internacionalização tem se consolidado como uma das principais estratégias das universidades brasileiras para ampliar suas fronteiras acadêmicas e contribuir à formação de um corpo discente mais integrado com as demandas globais. Em um mundo globalizado e imerso nas tecnologias de informação e comunicação, o contato e a conexão entre as diferentes culturas que formam a teia da sociedade global se tornam ainda mais possíveis e potencialmente mais intensos.

No contexto do ensino superior, a interação com outras culturas é inevitável. Seja através da leitura ou escrita de um texto científico, de pesquisa ou até de interação pessoal com um indivíduo estrangeiro, em algum momento da vida acadêmica, o acadêmico se deparará com uma bagagem cultural diferente da sua e precisará da competência cultural para que a troca simbólica entre eles cumpra seu propósito sem que haja hierarquia cultural, por exemplo. No cenário em que indivíduos de origens culturais diversas e com múltiplas bagagens simbólicas interagem com frequência, a competência intercultural se torna evidente, destacando a importância de uma educação em nível cultural, bem como do papel das Humanidades na conscientização dos aspectos que conectam os indivíduos para além de suas fronteiras geográficas, o que, por sua vez, tem profundo impacto sobre a construção de suas identidades.

Considerando a inevitabilidade de tal troca intercultural, existe na academia um movimento de internacionalização, o qual busca promover a interação entre as culturas e integrar as dimensões “[...] internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e resultados da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa para a sociedade” (Abreu-e-lima e Filho, 2022, p.1)³.

Ao discutir sobre a internacionalização, Abreu-e-lima e Filho (2022) chamam a atenção para o modo como os países do Hemisfério Norte e os países do Hemisfério Sul abordam o movimento, observando que, enquanto nos primeiros, a internacionalização já constitui prática comum há pelo menos vinte e cinco anos, nos últimos, há influência de seus contextos sociais e históricos na elaboração de estratégias, políticas, de regulamentação e da conduta. No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é a principal agência de financiamento e de promoção à internacionalização desde a sua criação em 1971. A fim de internacionalizar a pesquisa brasileira, entre 2011 e 2015, a agência lançou mão do programa Ciências sem Fronteiras. Posteriormente, viu-se a necessidade de melhorar o nível de proficiência em língua estrangeira, especialmente o inglês, da comunidade acadêmica para que pudesse concorrer às bolsas do programa.

Com o intuito de capacitar linguisticamente a comunidade, desenvolveu-se o programa Inglês sem Fronteiras em 2012, o qual, com o apoio de parcerias nacionais e internacionais, pôde expandir o catálogo de oferta de cursos em outros idiomas, motivo pelo qual passou a ser conhecido como Idiomas sem Fronteiras (IsF). Através de vínculo com instituições federais de ensino superior, e operando por meio dos centros específicos de línguas, os Núcleos de Línguas (NucLis), o programa operou entre 2012 até o seu encerramento em 2018, apresentando na liderança de oferta e procura da grande maioria dos locais de atuação, a aplicação do teste proficiência em língua inglesa TOEFL ITP bem como de cursos que envolvem o ensino de língua inglesa para fins acadêmicos específicos – ou *English for Specific Academic Purposes* (ESAP), de acordo com o professor Ken Hyland (2006).

³ No original: “[...] international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society.” (Abreu-e-lima; Filho, 2022, p.1)

Em 2019, a partir do vínculo com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o programa foi retomado, sob o nome de Rede Andifes-IsF. Em 2020, com a pandemia da COVID-19, o processo educativo precisou ser adaptado para o universo cibernético, contando com o apoio de ferramentas como plataformas de reuniões virtuais Zoom e *Google Meet*. Embora tais recursos já fizessem parte das práticas pedagógicas ligadas ao programa, a migração à modalidade remota trouxe diversos desafios à comunidade IsF.

Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), essa tendência se reflete em iniciativas que buscam expandir a experiência acadêmica dos alunos, tornando-os mais preparados para enfrentar o mundo globalizado, com ênfase em competências linguísticas e culturais. Nesse contexto, destaca-se a parceria da UFRPE com a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), ação destinada a preparar alunos para testes de proficiência em inglês, como o TOEFL ITP. Para viabilizar essa iniciativa, uma professora bolsista da instituição, com a orientação da mentora, elaborou e adaptou materiais didáticos voltados a um curso remoto preparatório para o TOEFL ITP, oferecendo aos alunos uma preparação de qualidade no formato digital.

Apesar da bagagem docente incluir vivências de cursos relacionados ao TOEFL ITP e outros testes de proficiência em língua inglesa, da experiência com cursos voltados para outros fins acadêmicos específicos, bem como com o ensino de língua inglesa na modalidade remota, ministrar um curso preparatório para o TOEFL ITP no contexto virtual trouxe desafios, os principais deles sendo a elaboração, a adaptação e a aplicação de material didático específico para o contexto em questão.

Desse modo, o presente relato visa compartilhar a experiência docente na adaptação de materiais do curso preparatório para o teste de proficiência em língua inglesa TOEFL ITP, abordando o teste de proficiência TOEFL ITP, o planejamento do curso, os recursos utilizados, a metodologia adotada e o processo de adaptação, elaboração e aplicação de material didático, considerando a modalidade na qual o curso foi ministrado.

Internacionalização e experiência no Programa/Rede IsF e cursos TOEFL ITP

Quando se trata de instrumentos confiáveis com a finalidade de medir a proficiência em língua inglesa para aqueles que desejam conhecer o seu nível de domínio do idioma e/ou ainda pleitear vagas em programas de mobilidade acadêmica em universidades locais ou nas mais de 10.000 instituições em mais de 150 países⁴, os testes TOEFL (versão iBT e/ou ITP) figuram entre as principais referências.

No mundo globalizado e interconectado, a academia tem fomentado o processo de internacionalização, promovendo a interação entre as culturas e a integração das dimensões “[...] internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e resultados da educação pós-secundária, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários e fazer uma contribuição significativa à sociedade” (Abreu-e-lima e Filho, 2022, p.1, baseados em Knight, 2008).

Compreendemos que a “internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no propósito, nas funções (ensino, pesquisa e serviço) e na prestação do ensino superior nos níveis institucional e nacional”⁵ (Knight, 2008, p. xi – tradução nossa). Nesse contexto, observam Abreu-e-lima e Filho (2022), a educação se posiciona no centro do processo, o que, para os autores, contribui para destacar o papel da Humanidades quando na construção de um repertório para a interação com as diferentes culturas.

Com a publicação do primeiro edital de aplicação do TOEFL ITP, em 2013, pelo então programa Inglês sem Fronteiras, a comunidade acadêmica teve a oportunidade de medir sua proficiência em língua inglesa e de se preparar para os programas de mobilidade acadêmica da instituição. Nesse período, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que já utilizava o material relacionado ao teste em outros cursos de inglês para fins acadêmicos específicos (ESAP), foi credenciada como centro aplicador do teste. Apesar disso, a oferta seminal de curso de preparação ao TOEFL ITP foi em 2015 com o curso de leitura e escrita em língua inglesa.

⁴ <https://www.etsglobal.org/bf/en/test-type-family/toefl-itp-tests>

⁵ “[...] Internationalization of higher education is the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and delivery of higher education at the institutional and national levels.” (Knight, 2008, p. xi).

Quadro 1 Histórico do Idiomas sem Fronteiras.

2013	UFRPE ↔ IsF: centro aplicador do TOEFL ITP
2015	preparatório do TOEFL ITP: leitura e escrita em LI
2016	preparatório do TOEFL ITP: leitura e escrita em LI; Preparatório TOEFL ITP (2); Oficina de <i>Listening</i> para o TOELF – Básico (2)
2017	Exames de proficiência: familiarização; TOEFL ITP: Simulados
2018	TOEFL ITP: Simulados; Preparatório
2019	TOEFL ITP: Estratégias e Simulados; Estratégias; Estratégias e Simulados

Fonte: Autoria própria (2025).

Entre setembro e dezembro de 2018, o então programa Idiomas sem Fronteiras ofertou através da articulação entre o Núcleo de Idiomas (NID) e o Núcleo de Línguas (NuLi) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da parceria destes com o setor de relações internacionais da instituição, a Assessoria de Cooperação Internacional (ou simplesmente ACI), os cursos TOEFL ITP: Simulados e TOEFL ITP: Preparatório. Como a maioria dos cursos do IsF, as aulas foram ministradas na modalidade presencial, porém, com carga horária e distribuição de encontros semanais distintas. O primeiro, ofertado de setembro a outubro, teve 16 horas distribuídas em 8 encontros de 2 horas semanais, enquanto o curso Preparatório, de outubro a dezembro, com 16 encontros de 2 horas semanais, totalizando 32 horas.

Embora os nomes dos cursos indiquem propostas e conduções distintas, o fato é que ambos lidavam com o mesmo teste e permitiam, dentro das possibilidades das respectivas cargas horárias e da distribuição de encontros, o contato com a prova e o aprendizado de estratégias para a realização da mesma. Diante disso, para ambos os cursos, os manuais *The Complete Guide to the TOEFL Test – PBT Edition* (2011)

e *Official Guide to the TOEFL ITP Test* (2015) foram adotados como fonte principal de material para a prática com o teste, bem como para a avaliação discente. Além dos manuais, áudios das plataformas *6 Minute English* e *Activities for Learners – Learning English* (Cambridge English), além de textos e atividades da seção *Reading* para os níveis B1 e B2 do site *Learn English* do British Council serviram de apoio para a prática das seções de *Listening* e *Reading*, respectivamente.

Quando comparados entre si, os cursos TOEFL ITP: Simulados e TOEFL ITP: Preparatório, é evidente que, por envolver um carga horária-maior, o segundo apresentou maior vantagem em relação ao primeiro, pois a quantidade de encontros e a frequências dos mesmos por semana permitiu explorar mais do teste e ofereceu mais prática aos candidatos. Por serem cursos presenciais que visavam a preparação para um teste tipicamente presencial, o único desafio enfrentado com os cursos em 2018 foi a ampliação do material utilizado no curso de simulados para que o mesmo se encaixasse na carga horária mais ampla do curso Preparatório.

Em fevereiro de 2019, o curso TOEFL ITP: Estratégias foi ofertado em 4 encontros de 4 horas, durante 2 semanas, totalizando 16 horas. Por se tratar de curso presencial com foco principal na preparação ao teste de proficiência TOEFL ITP, o único desafio enfrentado nesse contexto foi o de adequar o material reaproveitado dos cursos anteriores para a carga horária e a frequência dos encontros. Mesmo diante de tal cenário, a cada aula, os alunos puderam ter contato com a prova ou uma de suas seções, como também realizaram mock tests (testes) sobre o que aprendiam.

TOEFL ITP

O TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program*) é uma versão do teste TOEFL voltada à avaliação interna de proficiência em inglês, utilizada por universidades e instituições educacionais para medir a competência linguística de alunos não nativos, e visa avaliar as habilidades linguísticas essenciais para o sucesso acadêmico em ambientes de ensino superior. Embora a versão ITP não seja aceita como um teste de certificação internacional (como o TOEFL iBT), ela serve como ferramenta de avaliação para instituições de ensino que buscam medir a proficiência de seus alunos em inglês, ajudando no

planejamento de programas acadêmicos e em decisões relacionadas ao ensino de línguas e à internacionalização. Composto por três seções principais que avaliam diferentes habilidades linguísticas, testando a capacidade dos alunos em compreender e utilizar o inglês eficazmente em situações acadêmicas, em interpretação de textos e conhecimento de gramática e vocabulário apropriados.

A seção de *Listening Comprehension* (Compreensão Auditiva) avalia a capacidade do candidato de entender o inglês falado em contextos acadêmicos e cotidianos, entendendo ideias principais, detalhes, inferências e propósitos comunicativos a partir de diálogos e palestras em inglês. Ela é composta por 50 questões, divididas em duas partes: Parte A, ouve-se uma série de conversas curtas entre duas pessoas e respondem-se questões sobre o que foi falado. As conversas geralmente abordam tópicos do cotidiano, como situações em uma universidade ou interações em ambientes informais; Parte B, ouvem-se palestras e discursos mais longos, com perguntas sobre o conteúdo apresentado. Os textos são mais formais e relacionados a situações acadêmicas, como uma aula ou uma palestra acadêmica.

Structure and Written Expression (Estrutura e Expressão Escrita) é a segunda seção e tem por objetivo avaliar o conhecimento do candidato sobre a gramática do inglês, incluindo a estrutura das sentenças e o uso adequado de expressões. Composta por 40 questões, é dividida em duas partes. Na Parte A, o candidato identifica erros gramaticais em frases curtas e deve-se escolher a alternativa que corrige esse erro. Na Parte B, deve-se completar sentenças com a opção gramaticalmente correta ou adequada ao contexto. As questões envolvem gramática, pontuação e vocabulário, avaliando o conhecimento sobre regras gramaticais do inglês, como concordância verbal, preposições, artigos, tempo verbal, entre outros.

A terceira seção é *Reading Comprehension* (Compreensão de Leitura) que busca avaliar a habilidade do candidato de entender e interpretar textos escritos em inglês, medindo a capacidade de identificar ideias principais, detalhes específicos, inferências e relações entre informações apresentadas nos textos. A seção testa a habilidade de compreender vocabulário dentro do contexto do texto e de identificar a estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão). Ela é composta por 50

questões baseadas em textos acadêmicos que abordam uma variedade de tópicos, como Ciências, Ciências Sociais, História e Literatura, presentes em ambientes universitários, com passagens curtas ou longas e questões de interpretação.

Quanto ao seu formato geral, no TOEFL ITP cada seção tem uma pontuação específica que pode variar de acordo com o número de questões corretas. As seções *Listening Comprehension*, *Structure and Written Expression* e *Reading Comprehension* vale até 30 pontos cada. A pontuação final do teste é obtida somando as pontuações dessas três seções, com um total possível de até 120 pontos.

Metodologia

Objetivando compartilhar as experiências de elaborar e adaptar materiais didáticos para o formato digita, em curso remoto preparatório ao teste de proficiência TOEFL ITP, no contexto de internacionalização e democratização do acesso ao ensino de línguas pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, em parceria com a UFRPE, este texto se trata de um relato essencialmente descritivo, com reflexões críticas acerca da experiência da docente do curso remoto, com 16h de carga-horária, realizado em 2023. Abordamos o planejamento, a condução, a adaptação do material e os procedimentos didático-pedagógicos adotados no curso. Teórico-metodologicamente, o relato se baseou nos pressupostos de Hyland (2006), Abreu-e-lima e Filho (2022) e Knight (2008).

A experiência em 2023 e os desafios de adaptação dos materiais didáticos face ao contexto remoto

Após a suspensão do programa e um período de dedicação ao ensino da língua inglesa para fins gerais, em 2023 fiz meu retorno, enquanto professora, ao programa IsF. Apesar de um intervalo relativamente curto entre as vivências de 2018/2019 e a de 2023, o cenário no qual o IsF e os cursos se encontravam, nos dois contextos, diferia bastante. Enquanto, em 2018 e 2019, os cursos foram ofertados na modalidade presencial, em 2023, a Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras – de fato incorporou o “sem fronteiras”, e imerso no universo das tecnologias digitais de

comunicação de informação passou a ser acessível a toda a comunidade acadêmica, independente de localização geográfica, nível acadêmico e instituição de vínculo do(a)s candidato(a)s.

Devido a vivências anteriores com cursos preparatórios para o TOEFL ITP e com aulas remotas, questões como planejamento, condução do curso e a didática a ser adotada não foram problemas. No entanto, é importante considerar os contextos nos quais as experiências de 2018 e 2023 ocorreram, especialmente porque, no caso desta última, questionamentos como: “qual(is) plataforma(s) adotar para ministrar aulas e se comunicar com os alunos?” e “como oferecer aos alunos a experiência do teste físico, realizado presencialmente se agora é realizado remotamente?” emergiram ainda na etapa de planejamento.

É de conhecimento da comunidade acadêmica que o TOEFL ITP é um teste de proficiência cuja natureza e modo de aplicação já eram indicados no nome anterior *Paper-based test* (PBT)⁶. Então, como preparar os candidatos ao teste no ambiente virtual? Em razão da pandemia da COVID-19, a ETS, empresa que vende o teste TOEFL ITP, passou a oferecer a sua realização remotamente, oferecendo ao candidato a possibilidade de avaliação da habilidade de fala (*speaking*). Assim, apesar do fim da pandemia, a aplicação remota foi mantida.

No entanto, a página dedicada ao teste não dispõe de material adaptado para a prática nesta modalidade. Nesse sentido, nos deparamos com a difícil tarefa de encontrar uma plataforma e ferramentas a partir da qual as aulas seriam ministradas, as quais permitissem simular a aplicação do teste físico.

Em reunião entre professora-bolsista e professora orientadora, decidiu-se que a comunicação professora-alunos ocorreria via aplicativos *Gmail*, *Google Sala de Aula* e *WhatsApp*, enquanto os aplicativos *Google Sala de Aula*, *Google Docs* e *Google Forms* seriam adotados nas aulas. Ministrado em 2023, o curso aqui discutido foi ofertado pelo Núcleo de Internacionalização (NINTER) do Instituto Ipê da UFRPE, remotamente, a alunos de instituições de nível superior de diferentes localidades, com nível de proficiência B1 (Quadro Comum Europeu de Referência – CEFR).

Conforme o cronograma (Figura 11), o curso TOEFL ITP: Preparatório, ministrado entre setembro e outubro de 2023, teve 32h distribuídas

⁶ “Teste em papel”.

em 2 encontros semanais, 2 horas de duração cada. Ao final das 16 aulas, os alunos foram apresentados ao teste TOEFL ITP, às suas seções e às estratégias para lidar com elas, exercícios voltados para cada uma das 3 seções do teste e ainda tiveram acesso a 5 práticas, sendo 2 do teste completo e 3 das seções individuais.

Figura 11 Cronograma do curso TOEFL ITP: Preparatório (B1).

CLASS 1 04/09	Introduction	CLASS 9 02/10	Section 2: Written Expression (Part 1)
CLASS 2 06/09	Test Practice 1	CLASS 10 04/10	Section 2: Written Expression (Part 2)
CLASS 3 11/09	Section 1: Part A	CLASS 11 09/10	Section 2 Practice
CLASS 4 13/09	Section 1: Part B	CLASS 12 11/10	Section 3: Reading Comprehension (Part 1)
CLASS 5 18/09	Section 1: Part C	CLASS 13 16/10	Section 3: Reading Comprehension (Part 2)
CLASS 6 20/09	Section 1 Practice	CLASS 14 18/10	Section 3: Reading Comprehension (Part 3)
CLASS 7 25/09	Section 2: Structure (Part 1)	CLASS 15 23/10	Section 3 Practice
CLASS 8 27/09	Section 2: Structure (Part 2)	CLASS 16 25/10	Test Practice 2

Fonte: Autoria própria (2023).

Como principal desafio enfrentado no processo, destacamos a adaptação do conteúdo ao ambiente remoto, uma vez que os materiais tradicionais, como livros e apostilas, não eram adequados ao ensino online. Assim, nós, professora e orientadora, reestruturamos conteúdos, promovendo atividades interativas que pudessem ser acessadas facilmente pelos alunos. A transição ao meio digital exigiu também o uso de ferramentas de ensino e avaliação à distância, além de garantir que os estudantes conseguissem lidar com a tecnologia de forma eficaz.

Com vistas a solucionar essa problemática e enfrentar a questão da adaptação dos materiais, desenvolvemos materiais multimodais, que combinassem vídeos explicativos, quizzes interativos e textos, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Essa abordagem também permitiu que os alunos revisassem o conteúdo no seu próprio ritmo, o que foi fundamental no ensino remoto.

Em seguida, os ajustes na metodologia de ensino foram necessários, pois ensinar em formato remoto, exige um acompanhamento mais próximo das dificuldades individuais dos alunos, o que pode ser mais complexo em turmas geograficamente dispersas. Para mitigar a falta de interação presencial, nós proporcionamos interação constante, disponibilizando fóruns de discussão online e videochamadas para tirar dúvidas e manter o engajamento. Esses espaços ajudaram a trocar conhecimentos, resolver dúvidas e criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, essencial ao domínio das estratégias do TOEFL ITP em língua inglesa.

Ainda, figurou na lista de desafios a diversidade de perfis de alunos. A diversidade de perfis entre os alunos, tanto em relação ao nível de proficiência em inglês quanto ao conhecimento prévio sobre o TOEFL, exigiu uma personalização constante do ensino. Nós precisamos adaptar o ritmo das aulas, além de fornecer materiais complementares que atendessem a diferentes níveis de preparação. Dessa forma, implementamos estratégias de acompanhamento individualizado, utilizando encontros virtuais para oferecer *feedbacks* personalizados e ajudar os alunos a identificar suas principais dificuldades no aprendizado do inglês. Esse apoio contínuo contribuiu para melhorar o desempenho dos estudantes e garantir a mesma oportunidade de êxito a todos. Após testes com os aplicativos *Google Docs* e *Google Forms*, optamos por realizar as práticas do TOEFL ITP completo e das seções individuais, bem como exercícios de *listening*, através do aplicativo *Google Forms* (Figura 12).

Figura 12 exercícios de *listening*, através do aplicativo *Google Forms* do TOEFL



Fonte: Autoria própria (2025).

Apesar da facilidade em organizar o cronograma e tomar decisões sobre quais plataformas utilizar, como adaptar o material de exercício e prática utilizado nos cursos presenciais e disponibilizá-lo aos alunos permanecia como uma dificuldade. Assim, multimodalizar as atividades foi uma solução. A adaptação dos testes TOEFL ITP do formato físico ao digital representou um avanço nas práticas e avaliações de proficiência em inglês. O uso do *Google Forms* para aplicar o teste completo, as seções individuais do TOEFL ITP e os exercícios de *Listening*, permitiu maior flexibilidade e facilidade de acesso aos alunos.

Ressaltamos que a possibilidade de corrigir e revisar as respostas automaticamente e personalizar questões, facilitou a gestão do aprendizado e proporcionou um *feedback* mais eficiente. A transição ao digital aprimorou a experiência de aprendizado e ampliou as oportunidades de interação e autoavaliação dos alunos, contribuindo a uma preparação mais dinâmica e interativa, essencial ao ensino remoto.

Considerações finais

Considerando o objetivo de relatar a experiência de elaboração e adaptação de materiais didáticos do meio físico para o digital, este texto apresentou os principais desafios enfrentados pela professora ministrante do curso preparatório para o TOEFL ITP pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e UFRPE.

Destacamos que as instituições promotoras do curso ou do teste não oferecem materiais didáticos específicos adequados ao desenvolvimento do curso e à prática dos estudantes no ensino remoto, cabendo aos docentes e seus orientadores o planejamento, a discussão, a elaboração e a adaptação dos materiais existentes ao ensino presencial (livros e apostilas).

Exemplificada pela parceria da UFRPE com a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, a internacionalização do ensino superior tem proporcionado aos alunos oportunidades valiosas para ampliar seus horizontes acadêmicos e profissionais. Nós, professora e orientadora, ao enfrentarmos os desafios de um curso remoto preparatório para o TOEFL ITP, recorreremos à criatividade e à dedicação ao buscar soluções para as barreiras tecnológicas, metodológicas e de adaptação de conteúdo.

A experiência revela que, com planejamento adequado e uso eficaz de tecnologias, é possível superar os obstáculos do ensino remoto e proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, em um cenário desafiador. Sugerimos a formação continuada de professores para a prática pedagógica a distância, considerando as plataformas digitais e a necessidade de adaptação de materiais didáticos.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise; FILHO, Waldenor B. Moraes. The Languages without Borders Network in Brazil. **World Humanities Report**, CHCI, 2022. Disponível em: https://worldhumanitiesreport.org/wp-content/uploads/2023/01/WHR-SouthAmerica7_Abreau-e-Lima-Morales-Filho.pdf. Acesso em: 06 Mar. 2025.

_____; _____. **A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil**. Disponível em: <https://andifes-isf.github.io/drive/Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 06 Mar. 2025.

CRISTOFOLINI, Debora; BAILER, Cyntia. Recursos digitais em um curso de inglês para fins específicos no Idiomas sem Fronteiras. In: **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n.1, e024022, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18797>.

HYLAND, Ken. Theme 3: Design and Delivery. In: **English for Academic Purposes: an advanced resource book**. Oxfordshire: Routledge, 2006. p.179-214

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**. The changing world of internationalisation. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, p. xi. 2008.

THE TOEFL ITP TESTS have gone digital!. Disponível em: https://www.etsglobal.org/bf/en/blog/news/the-toefl-itp-tests-have-gone-digital?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 06 Mar. 2025.

_____ : **Bring the global standard in English-language assessment to your classroom.** Disponível em: <https://www.etsglobal.org/bf/en/test-type-family/toefl-itp-tests>. Acesso em: 06 Mar. 2025.

CRESCIMENTO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA REDE IDIOMAS SEM FRONTEIRAS

Davi Pereira dos Santos¹
Suzana Ferreira Paulino²

Resumo: Este relato é fruto da experiência docente vivenciada ao longo do ano de 2024 através da parceria entre Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Desenvolvemos aulas para o curso de Estratégias de Aprendizagem em Língua Inglesa (A2), voltado para os corpos docente, discente e técnico administrativos com uma oferta local e, posteriormente, nacional. Todo o andamento das atividades se deu de forma remota graças a ferramentas digitais como o *Google Meet* e o *Google Classroom*. Com o encerramento das nossas atividades e através do *feedback* dos estudantes cursantes, temos certeza da validade e importância das ações da Rede Andifes IsF, bem como do nosso trabalho e os ganhos conquistados, que se refletem, principalmente, no nosso crescimento acadêmico e profissional.

Palavras-chave: Relato de experiência. Língua inglesa. Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Docência.

Abstract: This report is the result of the teaching experience developed throughout 2024 through the partnership between the Andifes Languages Without Borders (IsF) and the Federal Rural University of

¹ Professor bolsista pela Rede Idiomas sem Fronteiras em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL).

² Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com estágio sanduíche na University of Birmingham (UoB) – UK. Interessada em Ensino de línguas, Interculturalidade, Formação de professores, Análise Crítica do Discurso, Letramento acadêmico e Decolonialidade.

Pernambuco (UFRPE). We developed classes for the English Language Learning Strategies (A2 level) course for faculty, students, and administrative staff, with a local and, later, a national course offering. All activities were carried out remotely by digital resources such as *Google Meet* and *Google Classroom*. In the end of our activities and through the *feedback* from students, we are certain of the validity and importance of the actions of the Andifes IsF, as well as of our work and the achieved gains, which are reflected mainly in our academic and professional growth.

Keywords: Experience report. English language. Andifes Languages Without Borders Network. Teaching.

Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar sobre a experiência, resultado e contribuições decorrentes do processo de atuação enquanto professor bolsista pela Rede Idiomas sem Fronteiras em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco. O ofício se deu através de atividades como a participação em reuniões pedagógicas, apoio ao Núcleo de Internacionalização da universidade e, principalmente, a preparação e aplicação de aulas para o corpo docente, discente e técnico administrativo ao longo de 2024.

Nessa instância, desenvolvemos aulas no âmbito do curso *Estratégias de Leitura em Língua Inglesa (A2)*, do catálogo da Rede IsF, para os dois semestres do ano corrente. No primeiro semestre, o curso foi ofertado localmente, ou seja, apenas para pessoas vinculadas à nossa instituição (UFRPE), enquanto no segundo semestre, a oferta foi em nível nacional, comportando pessoas de todo o Brasil e mesmo estrangeiros vinculados a instituições brasileiras. O curso se deu de forma remota, com o auxílio de plataformas como o *Google Meet* e o *Google Classroom* e, para isso, passamos também pelo processo de auxiliar os cursantes no manuseio dessas ferramentas. As tecnologias digitais se mostram como um dos maiores aliados da educação, e os cursos *on-line* se popularizam cada vez mais para professores e estudantes de línguas, pois como Lopes (2011) pontua, se exploradas de forma racional, sem o descarte do componente humano, as tecnologias digitais podem ser incorporadas pelas insti-

tuições de ensino e tornar ainda mais eficazes as práticas de ensino de língua estrangeira.

Ao final do curso, notamos a grande validade do nosso trabalho para os alunos cursantes, o que se assegurou pelo *feedback* deles e, além disso, os ganhos profissionais e acadêmicos enquanto professor e linguista em formação e também pessoais enquanto pesquisador e amante da língua inglesa.

A experiências teóricas e práticas até aqui

Desde criança, tenho contato com a língua inglesa, não por relações de parentesco, mas pelo puro fascínio e gosto pela língua. Cresci assistindo a filmes e animações de uma língua estrangeira ao meu país, ouvindo músicas cujas letras eu não conseguia compreender, mas arriscava cantarolar em meio a sons que se assemelhavam de alguma forma com a minha língua nativa.

É fato que é na infância que o ser humano tem a melhor aptidão para aprender uma outra língua que não seja a sua nativa, estudos como o de Krashen (1981) apontam isso, mas nem todos dispõem das condições para isso. Nunca ingressei em uma escola de idiomas quando criança, meu contato com a língua se deu puramente pela inércia emitida pela cultura pop que eu consumia e consumo até hoje. A primeira vez que fui ter contato com uma escola de idiomas se deu aos meus 18 anos, no entanto, a experiência não foi bem como sonhava: as coisas que eu aprendia, não me eram novidades, não sentia que estava progredindo no meu aprendizado de inglês, mas decidi continuar estudando naquele ambiente porque poderia ter uma interação em inglês que eu nunca tive antes, fosse com os colegas ou mesmo com os professores, e pra falar a verdade, estes últimos eram os meus parceiros de interação favoritos.

Isso me faz refletir sobre o quanto aprendizado de outra língua, não somente o inglês, precisa não somente de conhecimento técnico-teórico, mas de algo mais humano do que as técnicas tradicionais compreendem: motivação. E o que nos motiva? Não posso falar aqui por cada pessoa que lê este texto, mas creio que possa falar coletivamente pensando sobre o que nos motiva enquanto seres humanos: são os nossos prazeres, os

nossos interesses, as nossas necessidades, vontades, ambições e desejos, e o desejo por si só já é bastante complexo, mas não me atrevo aqui a me aprofundar nesse conceito psicanalítico.

Toda pessoa tem suas motivações, sua individualidade e é justamente isso que a caracteriza. o processo da mesma não pode estar fora da prática ou até mesmo antes. Para Freire (2006), a motivação é parte constituinte da ação, ou seja, enquanto você atua, você se motiva. Portanto, ao pensar sobre o aprendizado de uma língua adicional³, não somente o inglês, é preciso também que seja algo que o estudante queira, que ele ou ela veja um propósito para si naquilo. Contudo, isso não é feito passivamente, tampouco de única responsabilidade de quem está estudando o idioma alvo. É de responsabilidade docente a manutenção das técnicas e teorias para mediar a aprendizagem, assim como também é a figura do/a professor/a que desperta o interesse em aprender outra língua ou que o mantém entre os/as estudantes — por mais desafiador e assustador que isso possa parecer.

Graduei-me em Letras de línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas. Decidi que ia cursar Letras em meio a muitas dúvidas, mas uma certeza: eu gostava demais, e ainda gosto, de inglês, e aquilo era uma das coisas que mais me caracterizavam, que mais me formavam e eram um lembrete da minha identidade. Contudo, apesar da minha vontade em me cursar Letras por causa da língua inglesa, confesso que o contato com ela durante a graduação não foi tão grande quanto pensava e isso me frustrou.

Junto com a frustração, veio a insegurança. A insegurança com meu próprio conhecimento e habilidade sobre a língua, como também (e principalmente) com a minha prática docente. A maior parte dos meus trabalhos acadêmicos era e ainda é voltada à temáticas com a língua inglesa, porém não tive acesso a muitas oportunidades que permitiam o trabalho docente com a língua inglesa, isso gerou em mim um déficit profissional que me assombrou por muito tempo, e confesso que, às vezes, ainda assombra. Tive, entretanto, oportunidades com o trabalho de língua portuguesa (como o Projeto Residência Pedagógica) e, na medida

³ Aqui, não pretendo me ater às distinções entre segunda língua e língua estrangeira. Por essa razão, neste texto em específico, os termos podem acabar sendo utilizados de forma intercambiável sem a intenção de discutir ou aprofundar entre suas nuances, pois elas não interferirão no propósito desta leitura.

do possível, fazia associações com a língua inglesa e a integrava nas possibilidades que surgissem.

Hoje, no mestrado, continuo a desenvolver trabalhos em temáticas com a língua inglesa, buscando constantemente me transformar em um professor pesquisador, com vistas ao meu crescimento e aprimoramento profissional. Segundo Freire (2006), ensino e pesquisa são indissociáveis. Dessa forma, objetivo sempre melhorar a minha prática docente cotidianamente. Mas também me surgiu a oportunidade de ensino de inglês a partir da parceria entre a Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Faço parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) pela UFRPE, com concentração na área da Linguística e atuo como docente bolsista de língua inglesa no IsF. A oportunidade me surgiu ainda em 2024, no primeiro semestre, no qual participei da seleção para professores bolsistas de idiomas da UFRPE. Assim, obtive a aprovação da seleção com classificação em primeiro lugar geral da universidade e trabalhei nos dois semestres do mesmo ano. No primeiro semestre, tive duas turmas para o curso de nível básico (A2) intitulado *Estratégias de Leitura em Língua Inglesa*, voltado para a toda a comunidade acadêmica, corpo docente, discente e técnico.

Metodologia

O presente relato de experiência foi desenvolvido no âmbito da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), no ano de 2024, especificamente no curso de Estratégias de leitura em língua inglesa, nível A2 no Quadro Comum de Referência Europeu, com o objetivo refletir criticamente sobre a experiência docente vivenciada. O curso buscou aprimorar a compreensão leitora dos participantes por meio de estratégias ativas e interativas. A abordagem utilizada foi pautada nos princípios do ensino comunicativo de línguas, priorizando a leitura instrumental e o desenvolvimento de habilidades de inferência, *skimming* e *scanning*.

Para isso, foram selecionados textos autênticos de diferentes gêneros, como artigos acadêmicos, reportagens e ensaios, adaptados ao nível de proficiência dos alunos, e diretamente relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. As aulas

foram estruturadas de forma dinâmica, combinando explicações teóricas sobre estratégias de leitura com atividades práticas em que os estudantes aplicavam tais estratégias em textos diversos.

Foram utilizados recursos tecnológicos, como plataformas digitais e ferramentas de anotação colaborativa, para potencializar a aprendizagem e incentivar a autonomia dos alunos. Os participantes realizaram exercícios e discussões individuais e em grupo para reforçar a compreensão textual e expandir o repertório lexical. A avaliação da aprendizagem ocorreu de forma contínua, por meio da observação do desempenho dos estudantes nas atividades propostas, bem como da análise de sua participação nas discussões e da evolução na resolução de tarefas. A metodologia adotada buscou não apenas aprimorar a leitura em língua inglesa, mas também estimular o pensamento crítico e a capacidade de interpretar textos em contextos acadêmicos e profissionais, alinhados a temas sociais contemporâneos.

Experiências vivenciadas

Turmas de 2024.1

Durante o referido semestre, tive duas turmas de quatro horas semanais cada, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde, divididas em duas horas na quarta-feira e duas horas na sexta-feira. As aulas desse semestre foram oferecidas localmente, isto é, apenas pessoas vinculadas à UFRPE ingressaram no curso e, para o preparo das aulas, foram coletados, com antecedência, dados dos alunos e alunas cursantes que informavam um pouco sobre si (como nome, idade, área de atuação/ estudo/pesquisa, etc.) e suas expectativas para o curso no intuito de planejar aulas que fizessem sentido para essas pessoas, que elas pudessem enxergar um propósito naquilo e que não fosse apenas um curso a ser feito apenas por horas e pontuação para currículo.

O andamento do curso se deu através de ferramentas digitais como *Google Meet* e *Google Classroom* e as aulas foram preparadas em colaboração com a professora Suzana Paulino⁴, responsável por minha orientação na rede. Justamente pelo uso das plataformas mencionadas, foi preciso também prepararmos os alunos para o seu manuseio, pois

⁴ Professora Adjunta Licenciatura em Letras da UAEADTec - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

nem todos estavam familiarizados com seu uso, o que era sinal de um problema de letramento digital. Foi de vital importância que os alunos se adaptassem ao uso das plataformas, afinal, o curso se dava em formato remoto. Raymond Williams situa o termo “letramento” (*literacy*) como decorrente da palavra “literatura” com a função de expressar “obtenção e posse de competências vistas como cada vez mais gerais e necessárias” (Williams, 2007, p. 259). Com a evolução tecnológica, o meio digital ininterruptamente e, com isso, traz uma demanda por um letramento próprio, o letramento digital. Paul Gister (1997) esclarece que o letramento digital se refere não apenas à habilidade para manusear os aparatos digitais, mas também a uma mentalidade específica que se torna necessária para navegar nos fluxos de informação contemporâneos.

Nesse sentido, tendo auxiliado os alunos na etapa do manuseio das ferramentas digitais, desenvolvemos aulas pensadas em dois momentos: o primeiro momento era de revisão de conteúdo, na intenção de resgatar um pouco do conteúdo que aquelas pessoas provavelmente estudaram durante os anos escolares ou em algum curso, fosse recente ou não; e o segundo compreendia aulas pensadas 100% para leitura e discussão de textos de diferentes gêneros. Tivemos também o cuidado em preparar aulas que comportassem a todas as pessoas cursantes, pois sabíamos que apesar de ser um curso de nível A2, ainda poderia haver pessoas que teriam dificuldades com o idioma, fosse pelo conteúdo que poderia ser difícil, pelo tempo distante da língua, ou por qualquer outra razão.

Tivemos o cuidado em trabalhar de forma a contemplar principalmente a habilidade de leitura, aplicando atividades que buscavam desenvolver e aprimorar a competência leitora dos cursantes e mesmo incentivando a leitura de forma coletiva em sala de aula. No entanto, apesar do foco na habilidade de *reading* não perdemos de vista as habilidades *writing*, *speaking* e *listening*, integralizando-as no ensino, afinal, raramente uma habilidade linguística ocorre sozinha, especialmente porque o/a brasileiro/a letrado/a, segundo Oliveira (2014, p. 100), “pode capitalizar os conhecimentos linguísticos que possui de português, mobilizando-os para aprender uma língua estrangeira e podendo aprender as quatro habilidades ao mesmo tempo”.

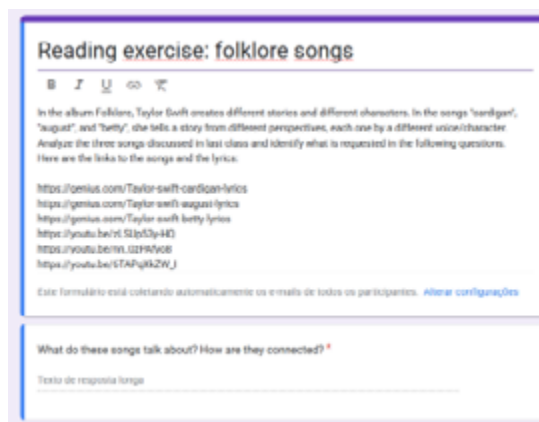
Dedicamo-nos também ao ensino de estratégias, ou micro-habilidades de leitura (Oliveira, 2015), como *skimming* e *scanning*, que corres-

pondem, respectivamente a busca pela ideia geral de um texto e a busca por ideias específicas (Brown, 1994; Alyousef, 2006; Oliveira, 2015). Não tivemos a intenção de separar o ensino das habilidades como se fossem etapas a serem cumpridas isoladamente, mas tivemos o cuidado em preparar o grupo de cursantes para leituras no meio acadêmico. Ainda em concordância com Oliveira,

[...] apesar de ser possível analisar o ensino de cada uma das quatro habilidades separadamente, é extremamente raro se utilizar uma única habilidade sem envolver outra. Por essa razão, ao planejar suas aulas, o professor deve sempre propor atividades que envolvam pelo menos duas habilidades (Oliveira, 2015, p. 72).

A exemplo, segue uma atividade aplicada no âmbito do trabalho com músicas para o ensino, pensada para trabalhar algumas das estratégias discutidas no curso.

Figura 01 Exemplo de atividade trabalhada no primeiro semestre do curso.

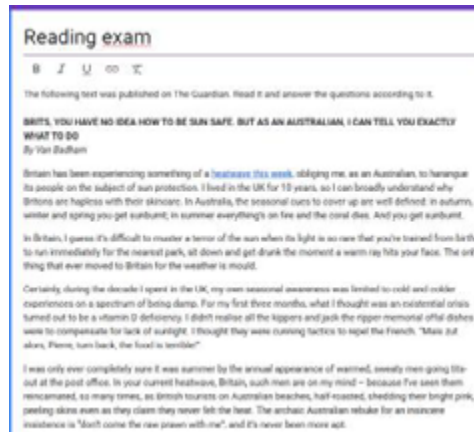


The image shows a screenshot of a digital reading exercise interface. At the top, the title "Reading exercise: folklore songs" is displayed in a blue font. Below the title, there are icons for text formatting (bold, italic, underline) and a refresh icon. The main text of the exercise reads: "In the album Folklore, Taylor Swift creates different stories and different characters. In the songs 'cardigan', 'august', and 'betty', she tells a story from different perspectives, each one by a different voice/character. Analyze the three songs discussed in last class and identify what is requested in the following questions. Here are the links to the songs and the lyrics." Below this text, five URLs are listed: "https://genius.com/Taylor-swift-cardigan-lyrics", "https://genius.com/Taylor-swift-august-lyrics", "https://genius.com/Taylor-swift-betty-lyrics", "https://youtu.be/v1_S2p53y44E", and "https://youtu.be/m1_121997v08". A fifth URL, "https://youtu.be/5TAPgK2WJ", is partially visible. A blue link "Alterar configurações" is located below the URLs. At the bottom of the interface, a question is posed: "What do these songs talk about? How are they connected?*" followed by a text input field labeled "Texto de resposta longa".

Fonte: Autoria própria (2023)

O trabalho consistiu em trabalhar as relações estabelecidas pelos dêiticos em diferentes canções. Os estudantes refletiam sobre as canções e respondiam em inglês. Por sua vez, a atividade seguinte foi aplicada para discutir sobre o gênero textual notícia.

Figura 02 Segundo exemplo de atividade trabalhada no primeiro semestre do curso.



Fonte: Autoria própria (2023)

Os estudantes foram solicitados a discutir em duplas e, em seguida, responder questões referentes à atividade como: *What is said about melanoma? What is the author's opinion about tanning bed and similar machines? Why does the author mention divorce in Australia?*

Dessa forma, tivemos a oportunidade de obtermos resultados satisfatórios, assegurados também pelo *feedback* dos concluintes, que nos guiaram para o preparo das aulas do curso do segundo semestre, que diferentemente do primeiro, teve oferta nacional.

Turmas de 2024.2

No segundo semestre, tivemos cursantes de diversas universidades, de diferentes localidades do Brasil. Alunos e alunas do sul, sudeste, centro-oeste, norte e, claro, nordeste, compunham o grupo de cursantes semestral. A organização das aulas se deu de forma semelhante ao primeiro semestre, quatro horas semanais cada turma, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde. No entanto, não houve separação em dias da semana por conta da minha rotina no mestrado, sendo assim, trabalhamos quatro horas concentradas num dia, contando com um breve intervalo.

A primeira observação que me vem à mente é com relação à organização das aulas: apesar da concentração de quatro horas de aula em um dia ser desgastante, ela foi bastante proveitosa e as aulas fluíram melhor

quando comparadas às do primeiro semestre. É claro que isso também pode se dar pelo próprio perfil de cada estudante, mas a interação entre estudantes era nitidamente maior desde o primeiro dia. As quatro horas passavam que nem nos dávamos conta, o tempo de ensino e aprendizado foi também um tempo de ricas trocas entre diferentes culturas, pois não somente a região era diferente, tivemos também estudantes estrangeiros (também contamos com estudantes estrangeiros no primeiro semestre, mas já vinculados a UFRPE e residentes em Pernambuco) que eram parte de diferentes universidades no Brasil.

É importante mencionar também, que, embora tenhamos feito isso também no primeiro semestre, para o segundo semestre, tivemos um cuidado maior com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) que contempla práticas essenciais à humanidade relacionadas aos direitos humanos. Conforme proposto pela ONU, a educação é um dos principais meios de materializações desses objetivos e, portanto, procuramos integrá-los ao ensino. Ao total, eles são dezessete, expostos na imagem a seguir.

Figura 03 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.



Fonte: ONU (2015).

A UFRPE ficou em 4º lugar geral do Nordeste no ranking da *Times Higher Education (THE) Impact Rankings 2023*, voltado para avaliação dos esforços das universidades mundiais no alcance dos ODS da ONU. Nesse sentido, nós nos dedicamos em nossas aulas a trabalhar os seguintes ODS: ODS 4 – Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; ODS 5 – Igualdade de gênero: Alcançar

igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; e ODS 10 – Redução das desigualdades: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

Dessa forma, para esse semestre, nos preocupamos também em selecionar materiais de leitura com vistas a questões sociais e culturais, problematizando-as através da discussão em aula. Abaixo, alguns dos exemplos de leituras feitas:

Figura 04 Exemplo de leitura feita durante o segundo semestre



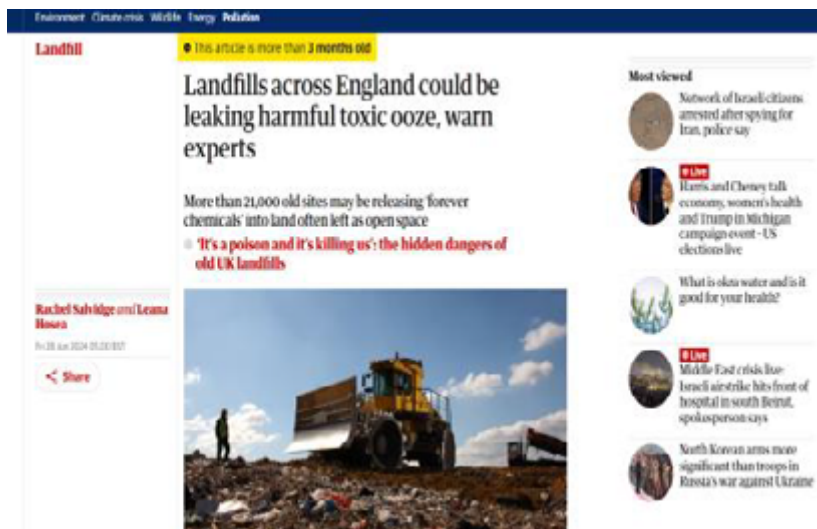
Fonte: hooks (1994).

Trabalhar com o texto “*Language: New Worlds, New Words*” de bell hooks (1994) nas aulas de língua inglesa proporcionou oportunidades de abordar temas ligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, como educação de qualidade (ODS 4), redução das desigualdades (ODS 10) e paz, justiça e instituições eficazes (ODS 16). O texto explora a linguagem como ferramenta de resistência e transformação, estimulando reflexões críticas sobre inclusão e justiça social. Assim, os estudantes foram desafiados a reconhecerem as relações de poder que moldam o uso e a hierarquização das línguas no mundo globalizado.

Nesse contexto, a prática docente assume um papel fundamental, criando espaços que valorizem as vozes marginalizadas e promovam a diversidade cultural, lendo além das palavras, pois, como afirma Freire (2006), a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra.

O trabalho com o texto de hooks permitiu que os estudantes conectem a aprendizagem da língua inglesa com questões éticas e sociais, desenvolvendo uma consciência crítica que contribui para a formação de cidadãos globalmente responsáveis e comprometidos com a construção de sociedades mais justas e inclusivas. A experiência me fez refletir sobre o ensino como um ato político, logo, a minha prática não é neutra, mas politicamente engajada.

Figura 05 Texto trabalhado no segundo semestre.



Fonte: The Guardian.

Discutir o texto “*Landfills Across England Could Be Leaking Harmful Toxic Ooze, Warn Experts*”, do *The Guardian*, em sala de aula, ofereceu uma oportunidade valiosa para conectar a aprendizagem com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como saúde e bem-estar (ODS 3), água potável e saneamento (ODS 6) e ação contra a mudança global do clima (ODS 13). A análise crítica do tema permitiu a reflexão sobre o impacto ambiental do descarte inadequado de resíduos e as desigualdades socioambientais associadas, estimulando a conscientização sobre a necessidade de práticas sustentáveis e políticas públicas responsáveis.

A prática pedagógica crítica, nesse contexto, promoveu debates fundamentados, incentivando os estudantes a questionarem a relação entre

consumo, meio ambiente e justiça social, além de propor soluções para os desafios ambientais apresentados. Essa abordagem transformou a sala de aula em um espaço de formação cidadã, onde os alunos desenvolveram competências linguísticas e uma consciência global orientada para a sustentabilidade, refletindo sobre a realidade da sua própria comunidade. Para Freire (2006), a palavra, o trabalho e a ação-reflexão são constitutivas dos homens.

Ao fim do curso, também coletamos o *feedback* estudantil, que se mostrou de ótima avaliação e confirmou a qualidade de ensino, transmitindo confiança com o nosso trabalho e da nossa universidade. Além disso, para mim, enquanto linguista e docente em formação contínua, o resultado indubitável é de crescimento pessoal, acadêmico e profissional, me ajudando também a ter mais segurança na minha prática docente.

Outro ponto importante que também cabe mencionar, é que graças à bolsa eu consegui me manter melhor em outra cidade para cursar o primeiro ano do meu mestrado, já que ele é de modalidade presencial. Não se consegue nada sem incentivos e, se não fosse pela oportunidade conquistada, eu tenho certeza que não teria conseguido ir atrás dos meus objetivos.

Considerações finais

Trabalhar com a Rede Andifes IsF me fez também perceber o compromisso e a seriedade que é necessário levar o trabalho remoto e em equipe. Assim como, me fez valorizar a minha autonomia. Diferentemente de muitos cursos de escolas de idiomas, com o IsF eu pude trabalhar à minha maneira, com o material e com a confiança depositada em mim, fazer um bom trabalho.

Todo o andamento do curso e das atividades enquanto bolsista da Rede foi, sobretudo, de um ganho de segurança para minha prática docente, desde o planejamento das aulas a suas aplicações. Outra grande contribuição foi também o Encontro Nacional da Rede Andifes IsF, no qual todos nós, profissionais e estudiosos vinculados tivemos a oportunidade de vivenciar e partilhar nossas pesquisas e conhecimentos, refletir sobre novas práticas de ensino e, claro, rever os nossos conceitos e práticas usadas até então.

Hoje, estou ansiando pela nova oferta da Rede Andifes IsF para seguir me aprimorando enquanto profissional da educação, afinal, como pontua Freire (2006), o papel docente traz consigo uma eterna formação em continuidade.

Referências

ALYOUSEF, Hesham. Teaching Reading Comprehension To ESL/EFL Learners. **Journal Of Language And Learning**, Volume 5, Number 1, 2006. BROWN, H. D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. USA: Prentice Hall, 1994.

BUTLER, J. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. London: Routledge, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GESITER, P. **Digital literacy**. New York: Wiley, 1997.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1981

LOPES, D. V. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: **Revista Científica Tecnologus**, v. 06, p. 01, 2011.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade (S. G. Vasconcelos, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ORAL E ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NO PROGRAMA DE ENSINO PRESENCIAL E REMOTO DA UFRPE

Tamyres da Silva Santos¹

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciada no Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da UFRPE, abordando desafios e estratégias para promover a interação e a produção oral e escrita no ensino remoto de inglês. As aulas foram ministradas no curso “Estratégias de Interação em Língua Inglesa em Nível Básico – A1”, no qual foram utilizadas ferramentas digitais, como *Google Meet*, *Mentimeter*, *Google Docs* e *Padlet*, para incentivar a participação e o aprendizado colaborativo para tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis.

Palavras-chave: Ensino online; Língua Inglesa; Tecnologias digitais no ensino online; Produção escrita e oral em língua Inglesa.

Abstract: The present work reports the experience lived in the Remote and In-Person Language Teaching Program (Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas) sponsored by UFRPE, to discuss the challenges and strategies to promote interaction and oral and written language production in English online courses. The classes were part of the course “Interactions Strategies in English – Elementary – A1” during which digital tools, such as *Google Meet*, *Mentimeter*, *Google Docs* and *Padlet*, were employed to promote participation and collaborative learning to make classes more dynamic and accessible to students.

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: Tamyres.silvas@ufrpe.br

Keywords: online teaching; English; digital tools in online teaching; written and oral production in English.

Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivenciada no âmbito do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) da UFRPE, refletindo sobre os desafios do ensino remoto e as estratégias adotadas para promover a interação e incentivar a produção oral e escrita no ambiente virtual.

A experiência descrita neste trabalho diz respeito às aulas que ministrei no curso “Estratégias de Interação em Língua Inglesa em Nível Básico – A1”, ofertado pelo PEPRI, cujo público-alvo é formado por estudantes de graduação, pós-graduação, docentes, servidores e terceirizados da UFRPE, no período de 10 de setembro de 2024 a 12 de dezembro de 2024.

Neste relato, apresento as metodologias e materiais utilizados, assim como as atividades desenvolvidas ao longo do curso. Além disso, compartilho reflexões sobre os desafios enfrentados e os resultados observados, destacando a importância dessa experiência tanto para os alunos quanto para a minha formação como professora de inglês.

Fundamentação teórica

Segundo Garcia (2013), a combinação entre computador e internet cria um vasto território para a construção e a prática do conhecimento, mas também existem desafios que precisam ser considerados. Durante a minha atuação enquanto professora bolsista no PEPRI, pude perceber essa dualidade de forma muito clara.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação e aprendizado, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis. No entanto, também exigem um planejamento cuidadoso para que suas limitações não acabem prejudicando o processo pedagógico. Segundo Rabello,

Considerando a grande gama de recursos digitais e materiais disponíveis na web, o professor de línguas não precisa criar todos os materiais para

suas aulas, podendo fazer a curadoria de conteúdos online, fazendo a seleção, adequação e compartilhamento desses conteúdos de acordo com as necessidades dos estudantes. (Rabello, 2022, p. 75).

Ao selecionar os materiais e tecnologias digitais para utilizar com os alunos, é importante refletir sobre como o uso desses recursos pode facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem dos estudantes. Por isso, acredito que essas ferramentas precisam ser usadas de forma estratégica, de modo que incentive a autonomia dos estudantes e também favoreça a construção do conhecimento.

Material e Métodos

O curso “Estratégias de Interação em Língua Inglesa em Nível Básico – A1, tem como objetivo desenvolver competências e habilidades comunicativas básicas em língua Inglesa, com foco em temas do cotidiano e situações habituais. As aulas aconteciam de forma síncrona, através da plataforma de videoconferências *Google Meet*. A turma era composta por 30 alunos. Por contar com um público diverso – discentes, docentes, servidores e terceirizados da UFRPE –, com diferentes níveis de conhecimento da língua e distintos objetivos de aprendizagem, um desafio enfrentado inicialmente foi a adaptação e o planejamento de aulas e materiais que atendessem às necessidades de todos os estudantes.

Para superar esse desafio, busquei conhecer melhor os estudantes por meio de um formulário no *Google Forms*, no qual os discentes respondiam perguntas sobre suas dificuldades, interesses e metas em relação ao aprendizado de inglês. Com essas informações, foi possível traçar um perfil da turma e planejar estratégias mais eficazes para a condução das aulas.

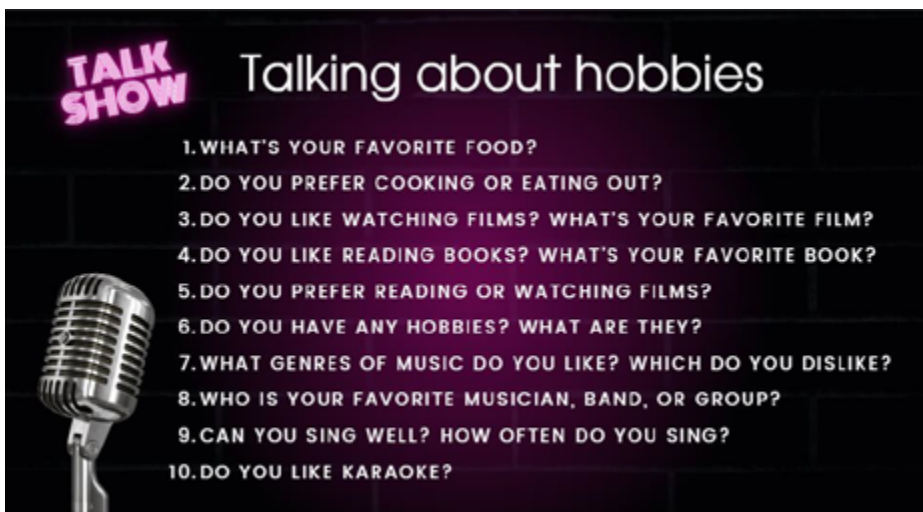
A partir das respostas dos estudantes e do primeiro contato com eles durante as aulas síncronas, pude observar que a turma tinha um grande apreço pelas atividades realizadas em duplas ou grupos. Isso influenciou positivamente na prática de atividades com foco no desenvolvimento das habilidades de *listening* e *speaking*, realizadas através das salas temáticas (*breakout rooms*) na plataforma *Google Meet*, que se mostrou

uma ferramenta muito útil por sua praticidade e pela possibilidade de dividir os alunos em pequenos grupos para facilitar as interações.

Uma das atividades realizadas nesse contexto era o “*Talk Show*”, que consistia em entrevistas realizadas pelos alunos, com foco na interação e no compartilhamento de interesses sobre um tema específico apresentado durante a aula. Inicialmente, os estudantes recebiam 10 perguntas – exibidas na tela do *Google Meet* e compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma para facilitar o andamento da atividade – sobre o tema estudado na aula, e em seguida, eram orientados a escolher 05 delas, de forma aleatória, para entrevistar o seu colega. Os estudantes trabalhavam em duplas ou trios, sempre alternando os turnos para entrevistar o colega.

Esse formato de atividade incentivou a participação ativa de todos e tornou o processo de aprendizagem não apenas interativo, mas também descontraído. Dessa forma, a atividade não apenas desenvolveu as habilidades linguísticas dos alunos, mas também promoveu um ambiente colaborativo, onde os estudantes podiam praticar a escuta atenta e a fala ao mesmo tempo em que compartilhavam interesses pessoais e interagiam com seus colegas.

Figura 13 Lista de perguntas utilizadas durante a execução da atividade



Fonte: Autoria própria (2024).

Para as atividades de produção escrita, foram utilizadas diversas plataformas digitais que estimularam a interação e a colaboração entre os alunos. Uma delas foi o *Mentimeter*, que se mostrou bastante eficaz na criação de nuvens de palavras, proporcionando uma maneira visual e dinâmica de coletar e organizar as respostas dos estudantes.

Em uma aula de vocabulário, por exemplo, os alunos foram convidados a refletir sobre diferentes temas relacionados às profissões. Um dos exercícios consistia em pensar em uma profissão que consideravam mais importante ou que deveria ser mais valorizada. Os estudantes, então, inseriam suas respostas na plataforma, como “professor”, “enfermeiro”, entre outras, contribuindo para a revisão do vocabulário apresentado durante a aula. Esse formato de atividade incentivou a participação ativa e proporcionou uma visão geral das escolhas e opiniões de todos, além de facilitar a discussão sobre a valorização de diferentes profissões na sociedade.

Figura 14 Atividade realizada no Mentimeter



Fonte: Autoria própria (2024).

Outra plataforma utilizada durante o curso foi o Google Docs, através da qual a atividade “*People Who Inspire Us*” foi desenvolvida. Essa atividade consistia na produção de um texto sobre uma pessoa que os estudantes consideram inspiradora, seja um membro da família, um

amigo ou uma celebridade. O objetivo principal foi incentivar a prática da escrita em inglês.

Os alunos foram orientados a escrever um texto simples, destacando as qualidades e características que tornam essa pessoa especial ou inspiradora para eles. Para isso, os discentes utilizaram o vocabulário e estruturas gramaticais que haviam aprendido ao longo do curso. Inicialmente, os discentes deveriam realizar a produção textual de forma assíncrona. Mas decidi disponibilizar 2h/a síncronas para a produção dos textos, sob a minha supervisão. Dessa forma, pude auxiliar os estudantes no processo de escrita e edição dos textos.

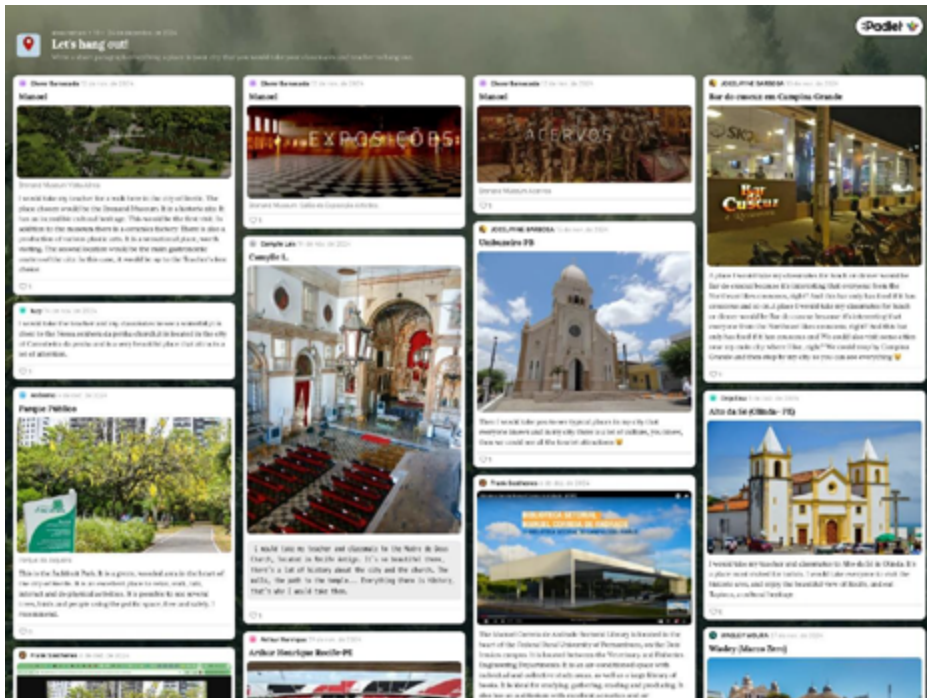
Após a conclusão do texto, houve ainda a segunda uma apresentação oral, na qual cada aluno apresentou seu trabalho para a turma. Nesse momento, os estudantes podiam interagir uns com os outros, fazendo perguntas e/ou comentários construtivos sobre o trabalho de seus colegas. Essa prática tornou a aula muito interativa, permitindo grande engajamento por parte dos discentes.

A próxima atividade foi realizada por meio da plataforma *Padlet*, na qual os alunos criaram um mural digital colaborativo com fotos de lugares em sua cidade que gostariam de mostrar para a professora e para os colegas em um passeio. O foco dessa atividade foi o vocabulário relacionado a lugares na cidade e a prática das preposições de lugar, temas abordados na aula.

Os estudantes foram orientados a selecionar fotos de locais que consideravam interessantes ou especiais, como praças, museus, parques ou restaurantes, e colocá-las no mural virtual. Para cada imagem, eles escreveram uma breve descrição, utilizando as preposições de lugar para indicar onde os lugares estavam localizados em relação a outros pontos da cidade.

Essa atividade não apenas permitiu que os alunos praticassem as estruturas linguísticas de maneira contextualizada, mas também incentivou a interação e a troca de experiências culturais entre eles. O uso do *Padlet* facilitou a criação de um ambiente colaborativo, em que todos puderam contribuir e explorar os lugares na cidade dos colegas, ao mesmo tempo em que reforçavam o vocabulário aprendido.

Figura 15 Mural digital construído pelos estudantes durante a atividade



Fonte: Autoria própria (2024).

Resultados e discussões

As atividades apresentadas foram pensadas para promover a interação entre os alunos, estimular a produção oral e escrita, e facilitar o processo de aprendizagem no ambiente virtual. Além disso, as atividades propostas demonstraram que o uso de recursos digitais, quando aplicado estrategicamente, pode tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

A utilização de plataformas como *Mentimeter*, *Google Docs* e *Padlet* permitiu a criação de um ambiente colaborativo, no qual os estudantes puderam desenvolver suas habilidades linguísticas de forma prática e contextualizada. Embora tenham atuado como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem ao longo das aulas, essas plataformas inicialmente geraram certa confusão entre alguns estudantes, devido à falta de familiaridade com o ambiente online. Outro problema proveniente do ensino

online foi a dificuldade de conexão apresentada por alguns alunos durante percurso, o que impactou sua participação nas atividades síncronas.

Para minimizar esses problemas e garantir maior acessibilidade, foi necessário oferecer suporte individualizado aos alunos que precisavam de mais orientação, mediante vídeos explicativos e tutoriais sobre o acesso e o uso das plataformas, proporcionando suporte adicional aos alunos que encontraram esses desafios.

Considerações Finais

O Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI) tem sido um pilar fundamental na minha trajetória enquanto professora de inglês, proporcionando uma série de experiências enriquecedoras que têm contribuído diretamente para o meu crescimento profissional, além da possibilidade de me conectar com os estudantes, estabelecendo um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo.

O ensino online, que inicialmente parecia um desafio, revelou-se uma oportunidade de explorar diferentes metodologias e recursos tecnológicos, além de permitir um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento de cada aluno, respeitando suas individualidades e dificuldades.

Por fim, o PEPRI me permitiu também refletir e aprimorar minhas práticas pedagógicas, identificando áreas em que posso melhorar e explorando diferentes caminhos para otimizar a experiência de ensino e aprendizagem.

Referências

GARCIA, D. N. M. **O que os pares de Teletandem (não) negociam:** práticas para um novo contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI [online]. São Paulo: UNESP, 2013, p. 15-22. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788539304165.0003>. Acesso em: 19 jan. 2025.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem *on-line* para além da pandemia. Florianópolis: **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 67-90, 2022. Acesso em: 22 fev. 2025.

RELATO DA EXPERIÊNCIA FULBRIGHT NA UFRPE-UAST: O CLUBE “ENGLISH ENCOUNTERS WITH YOUR ETA” (E3)

Sarah Neubecker

Resumo: No campus da UFRPE-UAST em Serra Talhada, PE, de março a dezembro de 2023, a intercambista Fulbright ETA liderou um clube “English Encounters with your ETA” (E3) como parte de suas atividades da língua inglesa. O clube funcionava presencialmente e num formato virtual, com os resultados do aumento da confiança dos alunos no idioma; a melhor compreensão da cultura estadunidense e da língua inglesa; e maior capacidade de falar em inglês. Este trabalho trata da experiência, metodologia e resultados do Clube E3 (Tradução: Encontros no Inglês com a sua ETA) conduzida na UAST-UFRPE em 2023.

Palavras-chave: Fulbright; Clube; Aprendizagem de Inglês; Intercâmbio

Abstract: At the UFRPE-UAST campus in Serra Talhada, PE, from March to December 2023, the English Assistant Teacher developed the “English Encounters with your ETA” (E3) as part of her language teaching activities. The club took place both in person and online and fostered the confidence in students to use a new language; it also improved their understanding of the USA culture and of the English language, as well as their language skills. The present report focuses on the experience, methods and results the E3 Club achieved.

Keywords: Fullbright; Club; English learning; Exchange

Introdução: o programa fulbright

O Programa Fulbright-Brasil é um programa baseado nos Estados Unidos que oferece oportunidades para estudantes norte-americanos se dedicarem ao ensino do inglês no Brasil. O objetivo do programa é incentivar o intercâmbio cultural e a abertura com outros países e os alunos americanos. As bolsas Fulbright são concedidas a graduados universitários americanos que desejam melhorar suas habilidades linguísticas, diplomáticas e de ensino numa universidade brasileira. Através de parcerias com o governo federal brasileiro e universidades brasileiras que buscam Assistentes de Ensino de Inglês (ETAs), os ETAs Fulbright selecionados são colocados em uma das várias universidades brasileiras sob a orientação de um professor local para conduzir clubes e seminários, participar de programas de extensão e auxiliar nas aulas de inglês.

Estrutura do clube

O clube E3 foi estruturado com opções presenciais (no campus da UAST) e online (alunos da UFRPE em Recife ou alunos da UAST que não podiam assistir o clube presencialmente). O clube funcionava por 90 minutos por semana ao longo de dois semestres, durante o período intermediário entre as aulas da tarde e da noite, para torná-lo mais acessível a todos os alunos.

O clube presencial na UAST foi aberto a todos os alunos, professores e afiliados da UAST interessados em aprender mais sobre a cultura americana e praticar o inglês. Como o clube estava aberto a todos os níveis de inglês, era típico haver alunos com inglês desde o nível de iniciação ao avançado. No formato presencial, a variedade de níveis funcionou bem, uma vez que os alunos principiantes foram encorajados pelos seus colegas mais avançados e a repetição das instruções e dos materiais em português foi proporcionada.

Uma versão online do “English Encounters” também foi oferecida para os alunos remotos e para aqueles que estudam no campus da UFRPE em Recife para aproveitar ao máximo a ETA da Fulbright. O clube online incluía requisitos mais rigorosos para facilitar o fluxo de utilização do formato Zoom; então funcionava como uma aula em vez de um clube

extracurricular. Os alunos tinham de ter um nível de proficiência B1/B2 de acordo com o sistema de classificação do CEFR para facilitar a participação num ambiente online. A turma também tinha requisitos de frequência mais rigorosos, reunindo-se durante 90 minutos por semana com tarefas obrigatórias todas as semanas. Embora a aula *on-line* tivesse requisitos mais rigorosos, o conteúdo manteve-se em grande parte igual ao do clube presencial, com oportunidades mais estimulantes para falar e escrever. Tanto os professores como os alunos eram bem-vindos se os requisitos da qualificação da aula fossem cumpridos.

Metodologia

A metodologia do clube baseia-se na criação de um ambiente inclusivo e confortável para os alunos aprenderem e praticarem o inglês. Aprender uma nova língua é um desafio por si só e as competências produtivas da aprendizagem de línguas (falar e escrever) são as mais difíceis de dominar. O objetivo do clube era fazer com que os alunos se sentissem à vontade para falar inglês, privilegiando a prática em vez da perfeição. A líder ETA, sendo uma falante nativa dos Estados Unidos, ofereceu uma oportunidade única para os alunos ouvirem a língua inglesa com um sotaque autêntico e experiência particular, permitindo-lhes fazer perguntas, levantar questões e aprender expressões idiomáticas e outras nuances do inglês dos EUA.

No formato presencial (bem como um pouco na aula Zoom), a ideia era conduzir o clube inteiramente em inglês, de modo a imitar uma experiência de imersão. Na prática, o clube e a aula acabaram por ser “bilíngues” no sentido em que as instruções ou apresentações eram frequentemente repetidas e reiteradas em português para os alunos. Este foi um desafio no início; a ETA tentou de falar no português para os alunos que tinham mais problemas lidando com a língua, depois de falar com a professora preceptora, ajustou-se para falar no inglês e repetir as coisas no português. Esse ajuste combinou mais com a ideia da imersão, com a meta de imitar uma experiência de inglês no exterior, mesmo sendo uns noventa minutos só.

Para o formato online, como já foi referido, a estrutura era mais rígida e organizada como uma aula formal. No entanto, os mesmos princípios se aplicavam: imersão no inglês, o que era um pouco mais

fácil para os alunos e para a ETA, uma vez que era exigido um nível mínimo de B1/B2; abertura a perguntas e preocupações relacionadas com a experiência da ETA e a utilização da língua nos Estados Unidos, e uma mistura de atividades da leitura, fala, escrita e audição. Embora o formato online não permitisse tanta flexibilidade, os vídeos, canções, jogos para “quebrar o gelo” e atividades de escrita (realizadas como tarefas em casa ou “escrevendo no chat”) continuaram presentes em todas as aulas, com a intenção de incentivar a prática das quatro capacidades de aprendizagem de línguas num ambiente de baixa pressão.

Icebreakers

Cada aula começava com uma pergunta, jogo, ou atividade para “quebrar o gelo” dos alunos e fomentar um ambiente acolhedor e de baixa pressão para os participantes. A gente se chama esse tipo de atividade um “*icebreaker*,” o que normalmente dura 15-20 minutos e serve como um método de introduzir o tema da aula. Um exemplo é o jogo “*Would you rather?*” que apresenta opções apresentou cenários hipotéticos absurdos como “*Would you rather find a rat in your kitchen or a cockroach in your bed?*” (Prefere encontrar um rato na sua cozinha ou uma barata na sua cama?) para os alunos escolherem o que prefeririam. Esse jogo, e muitos outros, incorporava o movimento físico com a fala. Os alunos tiveram que se mudar para um lado da sala dependendo da opção que escolherem. Depois de se mudarem e escolherem, a ETA lhes perguntaria por que eles tinham escolhido a opção, iniciando um debate entre os dois lados, sempre no inglês. Quando um aluno não sabe explicar ou procurava uma palavra específica no inglês, eles explicam por outras palavras ou com a ajuda do outro aluno ou a ETA que entenderam o que estava tentando dizer.

Outro exemplo dessas atividades para iniciar o clube era os jogos de tabuleiro no inglês. Juntos, a gente jogava jogos que deixam os alunos falarem inglês no nível em que eram cómodos. Por exemplo, um jogo pergunta as coisas favoritas dos alunos e eles têm que responder no inglês, elaborando o porquê. Com estes jogos, os alunos aprenderam não somente o inglês, mas também se conheceram um pouco mais com cada aula.

Os *Icebreakers* funcionam da mesma forma na aula online, com algumas modificações. Por exemplo, falta o movimento físico, mas a ETA

incorpora mais tempo para o debate e discussão. Outros exemplos que funcionam melhor no formato online são jogos no estilo de “*Jeopardy*” e perguntas das curiosidades, usando ferramentas e sites online que fazem esses jogos num formato digerível.

Apresentação temática

Depois de aquecer com uma atividade ou jogo, a ETA apresentou um tema diferente focado na cultura dos EUA ou na língua inglesa. Temas incluíam coisas como os feriados nos EUA, a diversidade regional do país, expressões idiomáticas no inglês, e ainda mais. A ETA apresentou-se por um tempo, interagindo com os alunos ao longo da apresentação. A meta era sempre interagir com os alunos, deixando tempo suficiente para perguntas, qualificações e comentários. Durante a apresentação, a ETA incluiu vídeos, músicas e leituras para envolver os quatro domínios de aprendizagem linguística: a fala, a leitura, a audição e a escrita.

De vez em quando, normalmente quando a data pertence a um feriado importante nos EUA, o clube se virou uma festa com tradições celebrados nos EUA, inclusive danças, comidas tradicionais e a música. O maior exemplo era o clube no dia de Halloween, em que muitos alunos e professores viraram para esculpir abóboras, participar num concurso de fantasias, e jogar uma versão de *Jeopardy!* que tratam de fatos divertidos e tradições de Halloween (veja as fotos, abaixo).

Fotos 1 e 2 Os alunos da UAST participando no concurso de fantasias e esculpindo abóboras (30/10/2024)

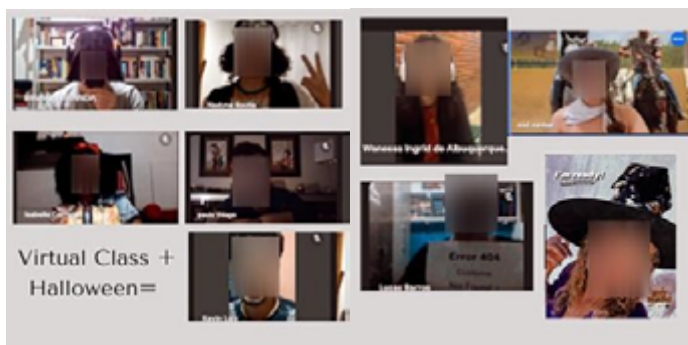


Fonte: Autoria própria (2024).

Outro exemplo foi a comemoração de *Thanksgiving*, um feriado americano que tem uma história enraizada no colonialismo, mas que continua a ser uma tradição importante e moderna. Depois de aprender sobre a história e as raízes racistas e colonialistas, os alunos compartilharam feriados ou tradições brasileiras que têm histórias duvidosas e a representação dos indígenas no Brasil, compartilhando com a ETA tanto quanto ela compartilhava com eles. Como parte interativa do clube essa vez, a ETA cozinhou uma torta de maçã para compartilhar com os alunos, como prato tradicional do *Thanksgiving* nos EUA.

No formato *on-line*, a apresentação temática segue quase o mesmo formato. As configurações do *Zoom* permitiram a ETA utilizar um *slideshow* com vídeos, músicas, ou leituras breves e uma discussão interativa ao longo de toda a aula. Às vezes, a ETA adaptou a apresentação para incluir mais discussões e debates, como os alunos tiveram um nível mais avançado e, também, para incentivar os alunos a falarem. Num ambiente como *Zoom*, tem sido observado que os alunos têm menos tendência de falar abertamente em comparação com uma aula presencial. Então, uns ajustes para incluir mais conversação sobre cada vídeo e debates sobre perguntas provocantes eram feitos. Em relação aos feriados e dias especiais, a ETA tentou incluir os alunos virtuais tanto como os alunos presenciais por atividades adaptadas. Não era possível fazer uma torta tradicional e compartilhar com os alunos em Recife, mas era possível ler ao vivo o poema famoso de Edgar Allen Poe no inglês e ter uma aula de fantasias para Halloween, em que todos os alunos podiam se vestir em uma fantasia e explicar o significado e o porquê da sua escolha (fotos abaixo).

Fotos 3 e 4 Aula virtual de Halloween; os alunos em fantasia (31/10/2023)



Fonte: Autoria própria (2024).

Seguindo esse formato, de aquecimento, apresentação temática, e uma breve conclusão, o clube funciona como um espaço de intercâmbio linguístico e cultural. A apresentação se baseou no conhecimento da ETA, que é nativa de Nova Iorque, e nas experiências dela. Por utilizar o conhecimento de uma nativa dos EUA e o conhecimento do Nordeste brasileiro dos alunos, o clube criou um espaço de aprendizagem para todos. Mas que uma aula didática sobre os EUA e o inglês, realmente o clube servia como um espaço de encontro e cambio cultural e linguística. Mesmo que a ETA ensinou sobre a cultura e língua dela, ela aprendeu bastante sobre a cultura brasileira (tanto local como nacional), os brasileiros aprenderam um do outro, e os brasileiros aprenderam dela também.

Resultados e conclusão

Os resultados do clube E3, “English Encounters with your ETA,” eram largamente positivos no que se refere ao seu impacto na aquisição do inglês dos participantes. Apesar de não ter resultados formais sob a forma de exames ou avaliações, a observação da ETA e dos alunos era que os participantes aumentaram sua prática e participação na fala de inglês, diminuindo o medo e a vergonha que acompanham a aprendizagem de uma língua.

Podemos apontar como resultados: o aumento da confiança dos alunos no idioma; a melhor compreensão da cultura estadunidense e da língua inglesa; e maior capacidade de falar em inglês sobre assuntos diversos. Também, podemos dizer que um resultado do programa é a exposição a idiomas e cultura estrangeiros para incentivar o estudo contínuo nesta área. Havia um intercâmbio intercultural entre a cultura brasileira e a americana, facilitando o relacionamento e o aprendizado em ambos os sentidos, não só da ETA para os alunos brasileiros. Para as atividades culturais e a oportunidade dos alunos de compartilhar suas experiências e níveis da língua um com os outros, eles aprenderam uns com os outros num ambiente cômodo e relaxado em comparação com as aulas formais. O clube se tornou numa aula mais formal no formato online para os alunos de Recife, mas os princípios básicos eram os mesmos.

Para concluir, o programa Fulbright-Brasil e a ETA trazem uma perspectiva única e diferente para os alunos e os professores na UFRPE. Com o foco de intercâmbio cultural, o programa tem como meta a

construção de entendimento entre a cultura brasileira e norte americana para a aprendizagem da língua inglesa.

Agradecimentos

Agradeço a Comissão de Fulbright, ao programa CAPES do governo brasileiro e ao Departamento de Letras na UFRPE-UAST. Agradecimentos especiais aos Professores XXXXXXXXX, XXXXXXXXXX e XXXXXXXXXX por seu apoio ao projeto e em tudo.

Referências

ASLAN, E.; THOMPSON, A. S. The Interplay between Learner Beliefs and Foreign Language Anxiety: Insights from the Turkish EFL Context. **The Language Learning Journal**. n. 49, vol. 2, p. 189–202, 2018. <https://doi/10.1080/09571736.2018.1540649>

EVERHARD, C. J. Implementing a Student Peer-Mentoring Programme for Self-Access Language Learning. **Studies in Self-Access Learning Journal**, n. 6, vol. 3, p. 300-312, 2015. <https://doi.org/10.37237/060306>

LIU, F.; BALACHANDRAN, V.; EHSAN, R.; EHSAN, N. Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus. **Frontiers in Psychology**, October 11, 2021. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.762447/full>

THORNTON, K. The Crucial Role of Peer-Learning in Language Learning Spaces. **Studies in Self-Access Learning Journal**, n. 6, vol. 3, 286-287, 2015.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE SOB UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Flávia Farias de Oliveira¹

Resumo: Neste relato, busco colaborar para a formação inicial dos futuros docentes de Espanhol como Língua Espanhola (ELE) através do diálogo com pesquisas acerca das noções de cultura, interculturalidade e multidimensionalidade, almejando contribuir para a construção de uma prática docente no ensino de LE mais diversificada, significativa e que respeite a heterogeneidade desse idioma. Para tanto, abordo reflexões teórico-metodológicas a fim de explicitar o modo como tenho atuado como docente-orientadora na área de Língua Espanhola (LE) do Núcleo de Internacionalização (NINTER) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Também trago resultados de uma breve pesquisa realizada com os docentes-bolsistas de ELE, que atuam no NINTER, acerca da adoção, em suas práticas iniciais docentes, do constructo teórico-metodológico que tenho trabalhado. Retomo discussões, fundamentalmente, tecidas no campo da Didática das Línguas, dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso Materialista.

Palavras-chave: Espanhol Língua Estrangeira; Cultura; Interculturalidade; Multidimensionalidade; Formação Inicial Docente.

Resumen: Con este informe, averiguo colaborar para la formación inicial de los futuros docentes de Espanhol como Lengua Española (ELE) a través del diálogo con investigaciones acerca de las nociones de cultura,

¹ Professora Adjunta no Departamento de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Especialista na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras – Espanhol; Coordenadora do Núcleo de Idiomas – UFRPE; Coordenadora Pedagógica no Núcleo de Internacionalização – NINTER/UFRPE. E-mail: flavia.fariasoliveira@ufrpe.br

interculturalidad y multidimensionalidad, buscando contribuir para la construcción de una práctica docente en la enseñanza de LE más diversificada, significativa y que respete a la heterogeneidad de este idioma. Para tanto, abordo reflexiones teóricas y metodológicas a fin de explicitar el modo como he actuado como docente y orientadora en el área de Lengua Española (LE) del Núcleo de Internacionalização (NINTER) de la Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Traigo también resultados de una breve pesquisa realizada con los docentes-becarios de ELE, que actúan en el NINTER, acerca de la adopción, en sus prácticas docentes iniciales, del constructo teórico y metodológico que he trabajado. Retomo discusiones, fundamentalmente, construidas en el campo de la Didáctica de las Lenguas, Estudios Culturales y Análisis del Discurso Materialista.

Palabras clave: Español Lengua Extranjera; Cultura; Interculturalidad; Multidimensionalidad; Formación Inicial Docente.

Introdução

Como docente-orientadora, vinculada ao NINTER - Núcleo de Internacionalização da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), relato nas linhas a seguir minha experiência acompanhada de reflexões sobre a construção de uma prática docente de caráter intercultural, desempenhada por docentes-bolsistas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE)². Início este relato falando brevemente sobre a função que desempenho no NINTER. Neste Núcleo, cabe a mim orientar e acompanhar os docentes-bolsistas na área de Língua Espanhola (LE) que ministram aulas desse idioma dentro dos programas vinculados ao Núcleo, a saber: PEPRI (Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas) e IsF (Idiomas sem Fronteiras – Rede Andifes). Neste processo de orientação e acompanhamento, reflito sobre o modo como tenho pesquisado e trabalhado enquanto professora de Metodologia de Ensino de Língua Espanhola e

² Recorro ao termo língua estrangeira para referir-me à língua espanhola porque compreendo que essa língua, para a maior parte dos brasileiros, é estranha no sentido de algo que é novo e exige de nós dedicação ao aprendê-la considerando que se trata de uma língua “singularmente estrangeira” (Celada, 2007), para os brasileiros. Da estranheza, do que é novo e tão singular, passamos à familiaridade através de nossas inscrições como sujeitos nos discursos que se materializam nesse idioma.

suas Literaturas. Tenho tomado como referência pesquisas que versam acerca das noções de interculturalidade e multidimensionalidade, por compreender que estas noções contribuem para a construção de uma prática docente mais verossímil ao que corresponde à Língua Espanhola e à cultura hispânica. Além dessa verossimilhança, estas noções colaboram para que a aula de E/LE seja um espaço que também forma e humaniza sujeitos, ou seja, um espaço formativo-educacional.

Os programas de ensino de idiomas vinculados ao NINTER ofertam cursos gratuitos de línguas (Espanhol, Francês, Inglês, Português Língua Estrangeira) para toda a comunidade acadêmica da UFRPE: estudantes, docentes e demais servidores. Além disso, o NINTER também se caracteriza por ser um espaço formativo para os futuros docentes, licenciandos dos cursos de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol (*Campus* Dois Irmãos); Licenciatura em Letras – Português e Inglês (Unidade Acadêmica de Serra Talhada); Licenciatura em Letras (Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia). Por ser também um espaço formativo, entendo que é necessário que a construção da prática e da identidade docentes aconteça filiada a bases teóricas alinhadas ao que temos discutido e problematizado no âmbito acadêmico a fim de que possamos, já no processo de formação inicial, contribuir para a *práxis* dos futuros docentes visando o ensino da Língua Espanhola de modo mais diverso e significativo.

A partir dessa compreensão, apresento a seguir algumas reflexões que têm perpassado meu trabalho como docente-orientadora no NINTER. Em seguida, procurarei demonstrar como a noção de interculturalidade tem estado presente nas aulas de alguns docentes-bolsistas que responderam a um questionário virtual, aplicado por mim, no qual eram solicitados a falar se e como têm desenvolvido uma prática docente intercultural e multidimensional em suas aulas. Ademais, também se pedia que trouxessem exemplos de suas práticas e da repercussão para a aprendizagem de seus estudantes.

Como interpretamos a noção de cultura

Entendo que é importante iniciar essa reflexão buscando compreender a noção de cultura para, assim, podermos refletir sobre a noção de in-

terculturalidade, ou seja, sobre o que estou entendendo aqui como um trabalho *entre culturas*.

Para isso, recorro principalmente aos postulados de Terry Eagleton, em *A ideia de Cultura* (2011), e Raymond Williams, em *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* (2007). Conforme estes e outros pesquisadores, a noção de cultura foi compreendida de diferentes maneiras. Dentre elas, reverbera a ideia de cultura, em uma perspectiva etimológica, que significa lavoura, associando-se à noção de cultivo, a partir do vocábulo advindo do latim *colere*, palavra que tinha vários significados, como “habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração” (Williams, 2007, p. 117). Observa-se que essas acepções da palavra cultura/*colere* se relacionam às noções de inatismo, isto é, capacidades individuais. Nessa perspectiva, a ideia de cultura ainda não se associava a coletivos sociais e seus modos de vida.

Eagleton (2011) também aborda a noção de cultura como civilização a partir do pensamento iluminista do século XVIII que se associa à ideia de sujeito culto, o qual possui valores culturais porque alcançou níveis de evolução na humanidade, construindo “uma narrativa do autodesenvolvimento humano” (Eagleton, 2011, p. 20), na qual a palavra cultura é usada para indicar um processo de evolução humana. Dentro dos estudos da Antropologia, também se tomou a ideia de cultura como relativa à civilização, indicando que o cultivado equivale ao que é civilizado/desenvolvido/evoluído. Tanto o pensamento iluminista quanto o antropológico se centra nas capacidades individuais dos sujeitos de alcançarem níveis de desenvolvimento e, conseqüentemente, cultura.

Cultura e civilização são questões diferentes, sendo esta última também uma noção complexa, pois significa um estágio avançado de desenvolvimento, progresso, refinamento de costumes, urbanização, símbolo de modernidade. Logo, se algo alcança esse estágio, não será considerado cultura. Por isso é preciso olhar com atenção também o que se chama civilização. Isso pode levar a narrativas baseadas em mitos que fundam uma ideia de nação a partir de níveis de evolução baseados em capacidades inatas e, assim, não consideram as variantes sociais e coletivas que atravessam a todos os povos.

Essa relação entre cultura e civilização passou a ser questionada ainda no século XVIII, conforme Williams (2007), quando surgiu o

termo “culturas” usado no plural e muito difundido no movimento romântico, que encontrou nessa pluralização uma alternativa à ideia de civilização que consideravam “ortodoxa e dominante” (Williams, 2007, p. 120). Esse plural fala de “culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação” (*ibidem*). Com isso, cultura começou a ser concebida como um modo de vida de um povo ou nação. Sua acepção também passou a relacionar-se com as produções humanas intelectuais, espirituais e estéticas, embora ainda sob efeito do pensamento iluminista, fato que levou à constituição de um novo sentido, que é o mais difundido atualmente, conforme Williams (2007, p. 121):

Cultura é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema. Um Ministério da Cultura refere-se a essas atividades específicas, algumas vezes, como o acréscimo da filosofia, do saber acadêmico, da história. O uso é, na verdade, relativamente tardio. É difícil datá-lo com precisão porque é, na origem, uma forma aplicada do sentido: aplicou-se e transferiu-se a ideia de um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético às obras e às práticas que o representam e sustentam [...].

Em consonância com Williams (2007), compreendo que as produções materiais da humanidade, em diversas esferas do saber, convertem-se em produções simbólicas as quais se atribuem valores relativos à capacidade de desenvolvimento humano, tornando, inclusive, difícil dissociar a produção material/física da simbólica. Essas produções são definidas como cultura, que aqui é substantivo abstrato porque se refere a um processo de desenvolvimento humano³. Percebe-se que, mesmo em uma acepção moderna, a palavra cultura não se desvincula das noções de processo e desenvolvimento. Isso reverbera nos modos como avaliamos e definimos elementos folclóricos e da cultura de massas.

³ A palavra cultura se classifica como substantivo concreto quando faz referência a um elemento físico, como cultura de germes; cultura de soja, por exemplo, remetendo à sua origem no latim *colere*, relacionada a cultivo.

Em nossa atualidade, a palavra cultura segue designando produções humanas intelectuais e artísticas a partir do que se define como folclore e do que se classifica como cultura popular e cultura de massas. O termo *folk*, da língua inglesa, tem em sua origem o sentido de “povo” tanto para referir-se a nações quanto a pessoas (Williams, 2007). Desde o século XVIII, o vocábulo folk foi associado à ideia de passado para indicar algo considerado tradicional ou lendário. Posteriormente, do inglês antigo, incorporou-se o vocábulo *folk-lore* que significa “o saber do povo”. De acordo com Williams (2007), no final do século XIX, o termo *folklore* passou a significar o relativo a “sobrevivências”, indicando que existem produções humanas que sobrevivem pela força do hábito construído socialmente. Essa acepção revela um contraste com as produções humanas modernas por não terem *a priori* compromisso com a “sobrevivência”.

Nesse mesmo lugar daquilo que é produzido por coletivos, tem-se a ideia de cultura de massas (no plural), na modernidade, revestiu-se de dois sentidos principais (Williams, 2007, p. 263): “1. Massas é a palavra moderna para multidão de muitas cabeças ou *turba*: baixa, ignorante, instável; 2. Massas é uma descrição das mesmas pessoas, mas agora vistas como uma força social positiva ou potencialmente positiva”. Importante dizer que, nesse sentido, massas não se confunde com “classes”, uma vez que essa palavra se reveste de outros sentidos e é enunciada em diferentes contextos de produção. O fato é que a palavra massas também passou a designar aquilo que é produzido por grandes grupos, porém considerados *baixos, ignorantes, instáveis*, ou seja, a cultura produzida pelas massas possui historicamente uma carga semântica pejorativa. O mesmo acontece com o *folclore* porque, como produção coletiva, também está ligado ao povo, isto é, às massas, colocando-se em oposição ao clássico e erudito, que são sentidos filiados a capacidades inatas e individuais.

Frente a esses modos de conceber cultura, é preciso pensar que são os aparatos políticos que determinam o funcionamento da cultura e do que se classifica como tal. Por isso, Eagleton (2011) fala da necessidade de se olhar criticamente para esses modos de concepção, buscando compreender a partir de qual lugar político se afirma que algo é relativo à cultura ou não. Conforme Antonio Candido, em *O Direito à Literatura* (2012), cultura é uma construção social, ou seja, não é inata. Aqui ele se refere à cultura enquanto artefato e chama a atenção, assim como

Eagleton (2011), para as razões sociais que estabelecem essa divisão. Encontro diálogo entre a reflexão de Candido e o ponto de vista da Antropologia, quando se refere à relação entre cultura e identidades, aquilo que identifica um povo, uma nação, um grupo social. Nessa perspectiva, os fatores inatistas perdem espaço e prevalecem aquilo que se constitui coletivamente. Conforme Eagleton (2011, p. 43), a cultura representa “um modo de vida sociável, populista e tradicional, caracterizado por uma qualidade que tudo permeia e faz uma pessoa se sentir enraizada ou em casa”. Cultura, em resumo, são os outros. Como Frederic Jameson (1993, p. 43) argumentou, cultura é sempre “uma ideia do Outro (mesmo quando a reassumo para mim mesmo)”.

Fico com essa noção de cultura porque na educação em línguas é com o Outro que lidamos, são processos identitários que estão em interlocução. Além disso, entendo, em consonância com Candido, que cultura é construção social e nos identifica enquanto grupo. Por isso a importância de revisitar os diferentes modos como temos construído a noção cultura porque essas concepções atravessam a maneira como essa noção tem sido tratado no ensino de línguas. Rever esses atravessamentos permite olharmos de maneira mais profunda para o tratamento que damos à cultura e, por conseguinte, aos diferentes grupos sociais, com os quais dialogamos, e para nós mesmos.

Essa reflexão, ainda que basilar, sobre a noção de cultura é fundamental para compreendermos o que significa construir um trabalho com educação em línguas em uma perspectiva intercultural porque essa compreensão nos coloca no *entremeio* entre o Outro e nós. No tópico seguinte, falo sobre interculturalidade e alguns modos de pensá-la e, especificamente, adotá-la como esteio para construção de uma prática docente intercultural e multidimensional.

Por uma prática docente intercultural

Para falar sobre interculturalidade, recorro aos estudos de Silvana Serrani (2010) e Catherine Walsh (2008), a fim de refletir sobre uma prática de ensino em que a língua não seja vista apenas como uma estrutura ou um instrumento a ser dominado, defendendo que adotar uma prática intercultural colabora para uma aprendizagem da língua em que os processos

de produção e compreensão dos discursos estejam diretamente relacionados a aspectos socioculturais, ou seja, a uma identidade sociocultural.

Nessa perspectiva, Serrani (2010) afirma que trabalhar *entre culturas* é uma “experiência mobilizadora também em direção à língua ou variedade de origem, aquela que teceu o inconsciente, e as bases ou memórias discursivas, que constituem a denominada “identidade cultural” de cada um de nós. [...] e as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna. E é isso que o encontro com novas línguas, novas variedades, discursividades e culturas questionará, perturbará, mobilizará” (Serrani, 2010, p. 19) e nos permitirá observar com maior atenção, criticidade e, logo, respeito ao outro e sua cultura.

Se entendemos cultura a partir de uma perspectiva inata, biologizante e individual, retomando a noção de cultura como cultivo, tal como se defendia no século XVI, ou como os pensamentos iluminista e antropológico repercutiram até fins do século XVIII, associando esse vocábulo à ideia de sujeito culto e à sua capacidade de autodesenvolvimento, teremos um modo de conceber a interculturalidade a partir de capacidades individuais dissociadas de atravessamentos históricos e sociais. Importante considerar que essa capacidade de autodesenvolvimento humano esteve associada a fatores políticos, sociais e econômicos que determinavam quais sujeitos tinham condições de autodesenvolver-se.

Porém, se entendemos cultura como algo relativo à constituição identitária de um povo, como se defenderá a partir de fins do século XVIII, incluindo suas produções simbólicas e materiais, entenderemos o papel da interculturalidade de maneira mais profícua porque essas produções serão compreendidas conforme seus atravessamentos coletivos, históricos e sociais. Dessa forma, é possível construir práticas de respeito ao outro em sua cultura convidando os sujeitos a reconhecerem também a singularidade de seus próprios traços históricos e sociais, logo culturais e identitários.

Essa compreensão da noção de cultura contribui para a desconstrução de que a cultura concebida como de massas ou o folclore possuem menos valor porque estão, como já demonstrado, filiados a produções materiais e simbólicas tecidas fora do cânone, daquilo de que se considera clássico,

erudito, culto, tal como nos remete o sentido de origem desses termos. Mais uma vez, recordo que são aparatos políticos, agora modernos, que julgam o valor dessas produções e determinam quem são os sujeitos considerados cultos ou não, assim como se fazia no século XVI.

Ao refletir sobre educação em línguas estrangeiras, estamos estabelecendo diálogos com uma cultura nova e, por isso, precisamos nos desvestir de concepções de cultura biologizantes, relacionadas a capacidades individuais, que pairam sobre o outro e sua cultura para podermos pensar interculturalmente, *entre culturas*, sem silenciar a cultura do outro e a nossa, mas reforçando que esse estar *entre culturas* evidencia ainda mais essas culturas em contato através da educação em línguas. Nesse sentido, Serrani (2010) traz uma proposta teórico-metodológica de caráter interculturalista associada à dimensão linguístico-discursiva, porque entende que é necessário olhar para essa relação *entre culturas* compreendendo o funcionamento da materialidade língua-discurso que a atravessa.

A linguista defende que o trabalho com o componente intercultural propicia que haja, na construção do currículo, um maior espaço para a diversidade cultural e para a heterogeneidade do fenômeno verbal-discursivo. Os elementos culturais e sociais são trabalhados de maneira integrada a esse fenômeno ao longo de todo o desenho curricular, sem estarem relegados ao status de adendo ou curiosidades sobre uma outra cultura. Para tanto, Serrani defende que currículos multidimensionais (Stern, 1993) contribuem com a construção de uma educação em línguas em que o componente cultural e o linguístico-discursivo sejam trabalhados de maneira integrada.

Para isso, cobra-se a revisão de currículos *unidimensionais* (Serrani, 2010, p. 30), urdidos conforme enfoques teórico-metodológicos para o ensino de línguas estrangeiras, como: o tradicional; o estruturalista; o nocional-funcional e o comunicativo. Em consonância com Serrani (2010), sabemos que cada um desses enfoques se centra em uma dimensão da língua e defende que a aprendizagem, sob a ideia de domínio⁴, garante a aprendizagem da língua em sua totalidade. Vale lembrar que, nos modelos tradicional e estruturalista, o foco está no estudo da forma. O modelo nocional-funcional enfatiza o domínio das funções semântico-

⁴ Sobre a noção de *domínio*, De Nardi (2007) postula que se trata de uma ideia ilusória porque pressupõe o controle total sobre a língua, os sujeitos e, conseqüentemente, a cultura garantindo, assim, a fluência na língua alvo.

-pragmáticas, como cumprimentar, agradecer, despedir-se etc. O enfoque comunicativo, por sua vez, se centra nos eventos comunicativos nos quais as funções semântico-pragmáticas precisam ser cumpridas e estarem adequadas a cada evento.

O fenômeno verbal-discursivo engloba todos esses enfoques, mas a centralidade na aprendizagem de apenas um deles não é suficiente para permitir que um sujeito se inscreva, de maneira autônoma e fluida, nos diferentes e heterogêneos discursos produzidos numa língua estrangeira. O currículo *multidimensional*, por englobar “língua, cultura, comunicação e consciência da linguagem” (Serrani, 2010, p. 30), proporciona a construção de uma prática docente em que haja espaço para que cultura seja trabalhada segundo sua diversidade e heterogeneidade dentro da relação com o Outro e *entre culturas* porque, como já dito, cultura são os outros.

Na elaboração do que chamou de componente intercultural, Serrani (2010, p. 18) afirma que o “o perfil de interculturalista sensível a processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural”. Essa compreensão só se torna possível se se entende que toda língua é forma material para discursos (Pêcheux, [1983] 2012) e comporta em sua materialidade atravessamentos de ordem histórica, ideológica, política e social. Elementos esses que, por sua vez, também são constitutivos das culturas enquanto sociedades.

Vimos de uma trajetória no campo de educação em línguas em que a língua era tratada e didatizada de maneira *unidimensional*. Suas condições de produção e as memórias discursivas que nela se inscrevem são eram objeto de análise. Esse modo de conceber língua solidificou-se nas práticas de ensino de línguas estrangeiras e colaborou para a regularização de sentidos em torno da noção de cultura que também a concebiam em uma única dimensão, de maneira homogênea, reproduzindo sem criticidade concepções antigas quando não havia lugar para pensar em práticas interculturais e, menos ainda, sensíveis aos processos discursivos.

Elaborar um currículo multidimensional, como propõe Serrani (2010), ou construir uma prática docente em uma perspectiva intercultural requer a desmobilização de lugares teóricos para que se reconheça que aprender uma língua outra exige estar em contato com suas constituições

identitárias e isso nos coloca, por conseguinte, em contato com as nossas. Esse movimento acontece quando lidamos com esse Outro para além do que permite o estudo da forma e das funções semântico-pragmáticas. É preciso compreender que as línguas (materna e estrangeira) e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem estão inscritos em memórias discursivas que emergirão em um processo de interação que exija dos sujeitos a tomada da palavra em reais situações discursivas.

Esse modo de pensar a educação em línguas nos leva a reconhecer a diversidade das produções culturais em sua materialidade e simbologia, bem como os traços identitários inscritos nas culturas enquanto grupos sociais. Assim, olhamos para esses lugares com criticidade entendendo que estão atravessados por determinantes históricos, políticos, ideológicos e sociais.

Para ampliar o olhar que aqui trago sobre criticidade, recorro aos postulados de Catherine Walsh (2009) que também apresenta uma valiosa discussão acerca da noção de interculturalidade. Ainda que sob um outro viés, os estudos de Walsh se somam ao de Serrani para a elaboração do que entendo como prática docente intercultural. Em sua conferência, de título: *Interculturalid Crítica y Educación Intercultural* (2009), Walsh inicia sua fala pontuando que o tema da interculturalidade tem *estado de moda* desde os anos 90 e, por isso, requer que o analisemos de maneira mais pormenorizada.

Ao longo de sua fala, posteriormente convertida em artigo, a estudiosa aborda três perspectivas sobre a noção de interculturalidade. A primeira é chamada de relacional e se refere ao contato entre diferentes culturas, na qual se considera que todos os povos latino-americanos, sobre os quais Walsh se centra, experienciaram essa perspectiva intercultural porque todos intercambiaram experiências com outras culturas desde sua constituição histórica. Nessa perspectiva, esse intercâmbio é visto de maneira basilar sem que se problematize as nuances, os conflitos e todas as implicações resultantes desse contato entre diferentes culturas.

A segunda perspectiva abordada por Walsh (2009) refere-se ao que ela denomina *funcional*. Nessa perspectiva, se reconhece as diferenças e a diversidade das culturas e se assume um caráter inclusivo que busca incluir as diferenças no interior das estruturas sociais predominantes. No entanto, apesar desse reconhecimento e compromisso, essa perspectiva é

funcional ao sistema dominante fazendo com que as diferentes culturas devam adaptar-se ao ditado por esse sistema. Nesse movimento, não se questionam as razões das diferenças que promovem, não raro, relações sociais assimétricas resultando em desigualdades sociais. De acordo com Walsh (2009), a perspectiva *funcional* atende à lógica neoliberal que defende a inclusão social, mas sem questioná-las porque ao fazê-lo torna-se imprescindível promover movimentos que modifiquem essa estrutura. Não me detenho aqui nessa seara, mas recorro que o neoliberalismo se sustenta com base nas desigualdades, logo não tem interesse em realizar efetivas mudanças estruturais.

A terceira perspectiva apresentada por Walsh (2009) é a *crítica*, que tem como ponto de partida para análise as estruturas sociais que produzem relações assimétricas entre as culturas. Walsh não parte do reconhecimento das diferenças e da diversidade, ela vai além afirmando que é preciso problematizar a relação de origem colonial que atravessa essas diferenças e subalterniza povos indígenas e afrodescendentes. A estudiosa traz uma afirmação inquietadora ao dizer que a interculturalidade *crítica* ainda não existe, pois é um projeto em construção que

se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2009, p. 4).

A partir destas palavras de Walsh, entendo que a interculturalidade *crítica* é um prisma através do qual devemos olhar e tratar as diferentes culturas e as relações que se estabelecem entre elas. Por isso encontro diálogos entre as reflexões de Walsh e de Serrani porque ambas, a partir de lugares teóricos diferentes, apontam para a necessidade de que pensemos criticamente sobre o que se define como cultura e interculturalidade.

Na educação em línguas estrangeiras, não é apenas com outra língua que estamos em contato, como já dito, é com outra cultura. Os estudos da Sociolinguística contribuíram para a compreensão de que a língua é um fenômeno social e, como tal, não se dissocia dos valores culturais. Como disse Walsh, desde os anos 90, a noção de interculturalidade passou a estar mais presente nos processos educacionais. Essa presença estendeu-se para a educação em línguas estrangeiras porque se reconheceu que a língua como fenômeno social e cultural está sempre em diálogo com o Outro. Esse fato se torna mais evidente quando esse Outro é falante de uma língua estrangeira. Em um mundo cada vez mais conectado digitalmente, os contatos se tornam mais acessíveis, frequentes e demonstram a urgência de que esses contatos transcendam os modos relacionais e funcionais de relacionar-se com o Outro. Portanto, defendendo que as práticas de ensino de uma língua estrangeira se construam a partir da consciência dessas reflexões e isso só se torna possível a partir de um olhar crítico sobre o que é língua, cultura e interculturalidade.

Alguns resultados e discussões

A partir dessa reflexão teórica que tenho levado para os docentes-bolsistas na área de Língua Espanhola, que oriento no NINTER, apliquei um questionário para saber se e como estão trabalhando conforme essas perspectivas em suas aulas e como seus estudantes têm reagido a essa perspectiva teórico-metodológica.

A primeira pergunta do questionário é se realizam atividades que incluem elementos culturais do universo hispanofalante. Todos os respondentes afirmaram que sim e justificaram sua resposta. Entre as justificativas, apresentaram que incluem elementos culturais hispânicos porque acreditam que assim seus estudantes podem refletir sobre questões políticas, históricas, sociais e de gênero, o que colabora para que possam se expressar com mais fluidez em espanhol. Segundo os resultados analisados, apenas os conhecimentos gramaticais não são suficientes e a abordagem cultural torna a aprendizagem mais rica e diversa e contribuem para a desconstrução de estereótipos.

Ao serem indagados se adotam práticas interculturais e ao serem solicitados a dar exemplos dessas práticas, em caso positivo, os docen-

tes-bolsistas afirmaram unanimemente que adotam essa prática. Destaco aqui um dos exemplos relatados: “Em uma aula sobre nacionalidades, trabalhei a música “Latinoamérica” de Calle 13, buscando proporcionar uma reflexão acerca da nossa identidade como, além de brasileiros, latino-americanos.”. Nota-se nessa atividade que a noção de cultura compreendida se refere à identidade, o que já se distancia de visões homogeneizantes e biologizantes sobre a noção de cultura e a reconhece como construção social. Utilizou-se um artefato cultural, a canção, para convidar os estudantes a uma reflexão crítica não só sobre a identidade latino-americana, mas sobre a brasileira, que, como sabemos, não se reconhece como latina.

Sabemos que todos os processos identitários são atravessados por fatores históricos, políticos, ideológicos e sociais. A canção materializa um discurso sobre o que significa ser latino-americano e, nesta atividade, essa discursividade pode ser analisada com criticidade porque evidencia o modo como os brasileiros costumam identificar-se. Além disso, tem-se aqui uma oportunidade de trabalhar a interculturalidade *crítica* proposta por Walsh (2009), pois através dessa canção é possível retomar aspectos da constituição histórica e sociocultural da América Latina refletindo sobre as relações de poder nela existentes.

Fo solicitado que descrevessem como seus estudantes reagem às atividades de caráter intercultural. Todos responderam que seus discentes reagem de maneira positiva, se interessam e participam mais ativamente da aula. Destaco essa resposta, na qual se afirma que os estudantes “se envolvem de modo a relacionar aspectos culturais presentes onde vivem e como vivem.”. Como propõe Serrani (2010), os estudantes colocam em diálogo ambas as culturas (materna e estrangeira). Esse diálogo colabora para um olhar crítico, desconstrução de estereótipos e tudo isso acontece através da materialidade da língua enquanto fenômeno verbal-discursivo.

As respostas dos docentes-bolsistas ao supracitado questionário demonstram parte do trabalho que tenho realizado no NINTER. Tem sido uma experiência gratificante orientá-los e ver repercutir em suas práticas as reflexões teórica-metodológicas que tenho desenvolvido na UFRPE, como docente e orientadora no NINTER. Almejo contribuir para os estudos sobre educação em línguas, em especial a Língua Espanhola – nosso objeto de trabalho -, porque defendo que esse processo é parte

formativa daqueles que aprendem outra língua em seu aspecto humano, crítico e social.

Considerações finais

A partir da reflexão aqui urdida e dos resultados apresentados, espero colaborar para a construção da identidade dos futuros professores e professoras de Língua Espanhola para que possam em sua *práxis* reverberar modos heterogêneos, descentralizados e fundados sobre o anseio de romper com modos subalternizantes de conceber cultura e interculturalidade. Conseqüentemente, contribuiremos para a valorização da educação em línguas como lugar de respeito ao Outro.

Esse relato é também um anseio para que haja mais fomento e políticas públicas que oportunizem, a um maior número de licenciandos, a possibilidade de vivenciar experiências em sala de aula, ao longo de seu processo formativo, porque assim poderão exercitar melhor a indissociável relação teoria e prática. Essas vivências, sem dúvidas, contribuirão significativamente para que tenhamos docentes mais qualificados em nosso sistema educacional.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. – 3ª Ed. - São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. – 6ª Ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: LIMA, Aldo [*et al*] (Orgs.). **O Direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

CELADA, María Teresa. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007.

DE NARDI, Fabiele. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Fabiele Stockmans De Nardi. (Tese) Porto Alegre, 2007.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

JAMESON, Frederic. Pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, Ann (Org.). **O mal-estar no pós-modernismo**: teorias, práticas. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. - 6ª Ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RAYMOND, Williams. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na Aula de Língua**. Currículo – leitura – escrita. - 2ª Ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

STERN, Hans Heinrich. **Issues and Options in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. (Conferência no Seminário Interculturalidad y educación intercultural, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales** – prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

AUTONOMIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA ORIENTAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA

Suzana Ferreira Paulino¹

Resumo: O objetivo do presente relato de experiência foi compartilhar o processo de orientação pedagógica de docentes do curso de Letras em formação inicial, no âmbito do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), refletindo sobre as potencialidades e desafios dessa experiência, além de como ela impactou na prática pedagógica docente da orientadora. O relato é descritivo e crítico e se baseia nos pressupostos teóricos de Freire (2006) e Tardif (2002). A orientação docente configura-se como um espaço dialógico de construção do conhecimento docente, permitindo que os futuros professores desenvolvam autonomia, suas identidades profissionais e aprimorem suas práticas pedagógicas de forma contínua e fundamentada. Por meio de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, os docentes em formação refletiram sobre a necessidade de enxergar o ensino como um ato político e transformador.

Palavras-chave: Orientação docente. Língua inglesa. Formação docente.

Abstract: Sharing the process of pedagogical guidance for teachers of Language courses in initial training, within the scope of the Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas of the Universidade Federal

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com estágio sanduíche na University of Birmingham (UoB) – UK. Interessada em Ensino de línguas, Interculturalidade, Formação de professores, Análise Crítica do Discurso, Letramento acadêmico e Decolonialidade.

Rural de Pernambuco (UFRPE) and the Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF), reflecting on the potentialities and challenges of this experience, in addition to how it impacted the pedagogical practice of the advisor, was the objective of this experience report. The report is descriptive and critical and is mainly based on the theoretical assumptions of Freire (2006) and Tardif (2002). Teacher guidance is considered a dialogical space for the building of teaching knowledge, allowing future teachers to develop their autonomy, their professional identities and to improve their pedagogical practices in a continuous and well-founded manner. Through a critical and reflective pedagogical practice, teachers in training reflected on the need to see teaching as a political and transformative action.

Keywords: Teacher guidance. English language. Teacher training.

Introdução

Os cursos de inglês gratuitos e remotos oferecidos pelo Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas da UFRPE e pela Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras desempenham um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino de idiomas no Brasil. Essas iniciativas permitem que estudantes, professores e técnicos administrativos de diferentes regiões do país, muitas vezes com acesso limitado a cursos de idiomas, tenham a oportunidade de aprender inglês sem custos e com qualidade.

As ofertas estão relacionadas à atuação do setor de Internacionalização do Instituto IPÊ da UFRPE, com direção de Rodrigo Carmo, além de Júlio Vila Nova - Coordenador de Apoio à Internacionalização Institucional e Geysa Lustosa - Coordenadora de Cooperação Internacional / Secretária Executiva.

Em 2020, foi criado o Núcleo de Internacionalização (NINTER) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), vinculado ao Instituto IPÊ, com o propósito de incentivar a inovação, a pesquisa, o empreendedorismo, a internacionalização e as relações institucionais da UFRPE. A universidade proporciona outras opções de formação linguística por meio de parcerias com o Departamento de Letras (DL), o Núcleo de Idiomas (NID), o Núcleo Integrado de Língua Inglesa,

suas Literaturas e Ensino-NILLE da UAST, a Unidade de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) e os cursos de Letras da UFRPE, dentro do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI).

Desde 2019, a UFRPE é parte integrante da Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras, que representa uma nova fase do Programa IsF, oferecendo à comunidade acadêmica de todas as universidades da rede cursos online gratuitos de idiomas como alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros. Em um contexto acadêmico globalizado, o domínio do inglês é uma ferramenta indispensável para o acesso a produções científicas, intercâmbios internacionais e ampliações de redes de conhecimento, contribuindo para a formação de profissionais mais capacitados e preparados para os desafios globais.

O ensino remoto desses cursos amplia ainda mais seu alcance, permitindo que participantes de comunidades distantes ou com dificuldades de deslocamento se beneficiem do aprendizado de inglês. Essa acessibilidade é especialmente relevante em um país com dimensões continentais, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico em todos os níveis. Além disso, ao serem conduzidos por professores em formação e supervisionados por docentes experientes, esses cursos também incentivam a prática pedagógica reflexiva e o desenvolvimento profissional, formando professores mais conscientes de suas responsabilidades sociais e pedagógicas. Dessa forma, o programa não apenas promove a capacitação linguística, mas também contribui para a criação de uma comunidade acadêmica mais integrada, equitativa e conectada globalmente.

A prática docente da orientadora está em constante transformação, seja por ampliação do conhecimento, atualização de teorias e práticas, bem como por fatores relacionados às novidades tecnológicas e à pandemia de Covid-19. A experiência como orientadora de estudantes de cursos de Licenciatura em Letras, docentes em formação, no âmbito do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas da UFRPE e da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, revelou-se transformadora e desafiadora. Ao longo do período em que participa dessa iniciativa, vivenciou um processo intenso de aprendizado e reflexão, mediado por reuniões semanais ou quinzenais realizadas remotamente e pela interação direta com colegas e orientandos.

A proposta consistia em selecionar, avaliar, orientar e acompanhar docentes em formação, bolsistas e voluntários, incluindo práticas relacionadas às rotinas e ao funcionamento da sala de aula virtual, práticas de interação e de relacionamento com os alunos e práticas de organização e seleção de conteúdos, incluindo o planejamento de aulas, a escolha de conteúdos, a sugestão de materiais didáticos e a análise crítica das práticas pedagógicas. Considerando que a orientação de docentes em formação por professores qualificados é essencial para a construção de práticas pedagógicas sólidas e reflexivas, durante o curso de Letras, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar desafios e situações reais da sala de aula, o que os prepara para enfrentar o mercado de trabalho com mais segurança e competência.

A partir do exposto, este relato objetivou compartilhar o processo de orientação pedagógica de docentes do curso de Letras em formação inicial, no âmbito do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas da UFRPE e da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, refletindo sobre as potencialidades e desafios dessa experiência, além de como ela impactou a prática pedagógica docente da orientadora no curso de Letras, embasando em reflexões de Tardif (2002) e Freire (2006).

Formação inicial docente

A prática docente revela modos de ser e agir desses profissionais na escola. O processo de se tornar um professor também se relaciona às aprendizagens que ocorrem em interações com os pares e com a dinâmica escolar. Então, o professor se faz como profissional na prática, na interação coletiva, antes de atuar efetivamente em sala de aula. “A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender” (Mizukami, 2004, p. 290). Na formação inicial, essa base é limitada, sendo mais aprofundada e diversificada na experiência profissional.

Compreendendo formação desde quando o professor era aluno da educação básica, nas formações inicial, continuada e pela socialização profissional (Garcia, 1999) e partindo da perspectiva de que é no exercício da função que os docentes aprendem seu ofício e entram em contato

com a realidade da prática docente, este relato apresenta a experiência da professora orientadora no processo de orientação docente durante a formação inicial, por meio de momentos de socialização (Berger e Luckmann, 2004) profissional.

A prática docente é estruturada em esquemas de comportamento que se reproduzem e dão continuidade a modelos pedagógicos estabelecidos (Sacristán, 1998). Os padrões de comportamento dos professores são apreendidos e reproduzidos nos momentos de formação inicial e continuada e nos processos de socialização profissional na escola.

O papel do professor formador na orientação de docentes em formação

Orientadores experientes desempenham um papel crucial ao guiar os licenciandos na aplicação de teorias pedagógicas à prática, proporcionando *feedback* contínuo, estratégias de ensino eficazes e suporte na resolução de problemas. Esse acompanhamento permite aos orientandos desenvolver habilidades como planejamento, gestão de turma e avaliação, promovendo um processo de aprendizagem significativo tanto para os futuros professores quanto para seus alunos.

Além disso, a orientação antes da formatura estimula a reflexão crítica sobre o papel do professor na sociedade, alinhando-se às perspectivas de educadores como Freire (2006), que enfatiza o ensino como um ato político e transformador. Professores orientadores qualificados criam um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual os licenciandos podem experimentar diferentes abordagens metodológicas e discutir desafios específicos de sua área de atuação. Essa experiência prática supervisionada não apenas aprimora as competências pedagógicas dos docentes em formação, mas também fortalece sua confiança, autonomia e compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O docente formador de professores de língua inglesa no curso de Letras desempenha um papel central na preparação de futuros profissionais capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e competente. Esse formador não apenas transmite conhecimento técnico sobre a língua

e suas metodologias de ensino, mas também promove a construção de saberes pedagógicos que conectam teoria e prática.

Por meio de orientações constantes, o docente formador incentiva os estudantes a refletirem sobre o seu papel como educadores e a desenvolverem práticas inclusivas que valorizem a diversidade cultural e linguística. Essa formação é fundamental para que os futuros professores compreendam a relevância de seu trabalho no contexto educacional e na transformação social.

Além disso, o docente formador tem a responsabilidade de preparar os licenciandos para lidar com os desafios da sala de aula contemporânea, incluindo o uso de tecnologias educacionais, a adaptação a contextos diversos e a promoção de uma educação de qualidade em diferentes realidades. Ele também atua como mediador entre o conhecimento acadêmico e as práticas de ensino, incentivando a autonomia (Freire, 2006) e a criatividade dos futuros professores. Ao orientar estágios, projetos e atividades acadêmicas, o docente formador contribui para o desenvolvimento de profissionais aptos a promover o aprendizado significativo e a formação integral dos alunos, fortalecendo, assim, o papel transformador da educação em língua inglesa.

A inclusão de temas sociais e culturais nas aulas de inglês promove uma aprendizagem mais significativa e alinhada aos desafios contemporâneos, incentivando os alunos a refletirem sobre a realidade em que vivem e sobre o papel do indivíduo na construção de uma sociedade mais justa. Ao abordar questões como igualdade de gênero, diversidade cultural, inclusão social e sustentabilidade, os professores ampliam a função do ensino de idiomas, transformando-o em uma ferramenta de conscientização e cidadania.

Ademais, a discussão de temas culturais também enriquece o processo de aprendizagem, ao expor os alunos a diferentes perspectivas e valores, fortalecendo o respeito pela diversidade e a empatia, elementos essenciais para a convivência em um mundo globalizado, mas com grandes carências socioeconômicas.

Para combater injustiças e desigualdades, integrar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU nas aulas de inglês amplia ainda mais o impacto social do ensino, conectando os aprendizados linguísticos a questões urgentes como mudanças climáticas,

erradicação da pobreza, educação de qualidade e saúde para todos. Esses temas podem ser trabalhados por meio de atividades interativas, leitura de textos, debates e projetos colaborativos, permitindo que os alunos pratiquem a língua enquanto refletem sobre sua responsabilidade como agentes de transformação social. Essa abordagem humaniza o aprendizado e prepara os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI com uma visão crítica e comprometida com a construção de um futuro mais igualitário e sustentável.

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem descritiva, crítica e reflexiva da prática pedagógica no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa, atuando como docentes nos cursos de inglês da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) e do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas PEPRI, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A experiência foi estruturada a partir dos pressupostos da aprendizagem experiencial e da reflexão sobre a prática, considerando o ensino de línguas como um processo dinâmico e contextualizado. Os docentes em formação participaram ativamente do planejamento, implementação e avaliação de aulas, utilizando abordagens comunicativas e metodologias ativas para fomentar a autonomia (Freire, 2006) dos alunos.

Consideramos a atuação do professor orientador como mediador e facilitador do desenvolvimento profissional dos licenciandos. A experiência foi estruturada a partir do acompanhamento contínuo dos futuros docentes, por meio de reuniões pedagógicas, comunicação constante via Whatsapp, observações de aula e momentos de *feedback* individual. A orientação se pautou na perspectiva da reflexão na e sobre a prática, incentivando os professores em formação a analisarem criticamente suas metodologias, desafios e avanços, com base em referenciais teóricos sobre ensino de línguas.

Além disso, estratégias como autoavaliação, participação em eventos científicos e elaboração e publicação de artigos científicos foram utilizados para aprofundar a consciência pedagógica dos licenciandos, promovendo uma formação mais autônoma e significativa. Dessa forma,

essas estratégias permitiram não apenas a identificação de desafios e a adaptação das práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento da identidade docente e da consciência crítica sobre o ensino de inglês em contextos acadêmicos e institucionais.

O Contexto da Orientação e Desafios dos Encontros Remotos

O caráter remoto da experiência exigiu adaptações tecnológicas e metodológicas tanto para os encontros de orientação quanto para a execução das aulas. Por meio da plataforma *Google Meet*, a orientadora conduzia reuniões que se tornaram espaços fundamentais de formação. Durante esses encontros, discutíamos não apenas aspectos técnicos do ensino, mas também reflexões críticas sobre o papel social do educador na sociedade.

A abordagem da orientadora era freiriana, valorizando o diálogo e a reflexão crítica como instrumento de emancipação e transformação. Como Freire (2006) defende, a educação dita verdadeira é considerada uma prática libertária. Essas palavras ressoavam nas orientações que recebidas, incentivando a elaboração de aulas significativas e voltadas para a realidade dos estudantes.

No contexto do ensino de inglês para a comunicação cotidiana, para fins acadêmicos e para estratégias de leitura, realizado de forma remota pela internet, foi oferecida uma abordagem flexível e acessível para atender às diferentes demandas dos aprendizes. Por meio de plataformas digitais, os estudantes puderam desenvolver habilidades linguísticas essenciais, como escuta, fala, leitura e escrita, em contextos que simulavam situações reais de uso da língua. A carga horária adequada foi um elemento essencial nesse processo, garantindo um equilíbrio entre interações e o tempo necessário para a assimilação dos conteúdos. Essa estrutura favoreceu tanto o aprendizado gradual quanto a consolidação do conhecimento dos estudantes.

A interação dialogada em tempo real, proporcionada por ferramentas de videoconferência, permitiu que alunos e professores participassem de trocas comunicativas autênticas, essenciais para o desenvolvimento da fluência e da confiança no uso do idioma. Para a comunicação cotidiana, foram abordados temas práticos e sociais, como sustentabilidade, inclusão, interações sociais e necessidades diárias.

Já para fins acadêmicos, o foco incluiu habilidades específicas, como a compreensão de textos acadêmicos, redação formal e apresentação de ideias em ambientes profissionais ou educacionais. O ensino remoto também ampliou o alcance do ensino de inglês, permitindo que alunos de diferentes localidades e contextos tivessem acesso a um ensino de qualidade, promovendo a inclusão e a internacionalização.

Trabalhar remotamente trouxe desafios consideráveis para os docentes em formação como a necessidade de dominar ferramentas tecnológicas, plataformas de videoconferência, aplicações interativas e recursos de edição de materiais digitais. Além disso, adaptar conteúdos para um formato que engajassem alunos em um ambiente virtual foi outro desafio significativo.

Por outro lado, o caráter remoto também proporcionou oportunidades para desenvolver habilidades essenciais para o professor contemporâneo, como a organização de atividades colaborativas e o uso de ferramentas tecnológicas como apoio à aprendizagem. Assim, tal característica contribuiu para o dialogismo entre todos os envolvidos no processo de orientação docente.

Potencialidades da Experiência de Orientação

A experiência de orientar professores em formação no ensino de inglês foi uma oportunidade de imenso aprendizado para a orientadora, impactando positivamente sua prática docente, sua capacidade reflexiva e sua criticidade. A vivência constante com os desafios enfrentados pelos orientandos ampliou sua compreensão sobre as diversas realidades educacionais e as necessidades de formação dos futuros docentes.

Além disso, a necessidade de oferecer suporte personalizado e propor estratégias pedagógicas eficazes exigiu dela uma análise crítica contínua de suas próprias práticas e métodos de ensino. Essa interação promoveu um espaço colaborativo de construção de saberes, no qual a orientadora pôde aprimorar suas habilidades de comunicação, planejamento e mediação de conflitos pedagógicos. Os benefícios também incluíram um aprofundamento teórico, já que a análise das experiências dos orientandos motivou o diálogo com diferentes abordagens educacionais e metodológicas, enriquecendo sua visão sobre o papel transformador do ensino.

Guarnieri (2003) aponta a imersão na prática cotidiana como necessária à consolidação do processo de tornar-se professor, uma vez que os docentes adquirem experiência e desenvolvem conhecimentos por meio da adesão a modelos de conduta, além de sua formação teórica.

Entre as maiores potencialidades da experiência, destaca-se o aprofundamento em uma prática pedagógica reflexiva, alinhada às ideias de Tardif e Lessard (2014), que enfatiza a importância da formação docente como um processo contínuo e coletivo. Segundo Tardif e Lessard (2014, p. 67), “os saberes docentes são construídos na interação com a experiência e com os outros”.

A experiência também permitiu o desenvolvimento de produtos acadêmicos significativos. Em parceria professora orientadora-professores orientandos, foram realizadas apresentações de comunicações orais no Encontro Nacional da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e na Semana de Letras da UFRPE. Esses momentos proporcionaram espaços valiosos para compartilhar resultados e reflexões, ampliando o impacto de nosso trabalho.

Impactos na Formação Docente

A orientação constante de um professor formador provoca mudanças significativas na prática docente de estudantes de licenciatura em formação, promovendo um processo de formação mais inclusivo, qualificado e humanizado. Ao oferecer suporte contínuo, o orientador ajuda os futuros professores a desenvolverem práticas pedagógicas que considerem a diversidade das salas de aula e a inclusão de todos os estudantes, contribuindo para uma educação equitativa.

Além disso, a orientação qualificada potencializa a reflexividade e a capacidade de avaliação crítica dos licenciandos, permitindo-lhes adaptar suas abordagens de ensino com base nas necessidades de seus alunos e nos contextos em que atuam. A internacionalização surge como outro benefício, ao integrar perspectivas globais e incentivar o uso de línguas estrangeiras, ampliando as oportunidades profissionais e acadêmicas.

Sob a orientação de um formador experiente, os licenciandos aprendem a equilibrar a técnica e a sensibilidade, desenvolvendo uma prática docente que alia rigor pedagógico, empatia e valorização do ser humano como centro do processo educativo.

A atuação como orientadora modificou profundamente a visão docente sobre o papel do professor de língua inglesa. A experiência mostrou que ser professor vai além da transmissão de conteúdo; trata-se de um compromisso com a formação integral do aluno e com a transformação social. Segundo Freire (1987), é na prática que o educador se constrói e reconstrói constantemente”.

A experiência nas relações humanas estabelecidas entre orientadora e orientandos no contexto da formação docente em língua inglesa foi marcada por um rico intercâmbio de conhecimentos, experiências e perspectivas. O contato frequente proporcionou um ambiente colaborativo, onde a troca de ideias vai além do aspecto técnico e abrange valores como empatia, respeito e compreensão mútua. Esse diálogo constante permitiu que os orientandos se sentissem acolhidos e encorajados a explorar suas potencialidades, ao mesmo tempo que possibilitou à orientadora um olhar mais aprofundado sobre os processos individuais de aprendizagem e as necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, a relação transcendeu o caráter instrucional, tornando-se uma via de crescimento mútuo e construção conjunta de saberes.

Entre os maiores legados desse processo está a capacidade de reconhecer o valor das interações interpessoais para o desenvolvimento docente. A orientação não se limitou à transmissão de conhecimentos teóricos ou técnicos; ela se fundamentou na construção de uma relação de confiança, em que *feedbacks* sinceros, reflexões conjuntas e apoio emocional desempenharam papéis fundamentais. Esse aprendizado foi além do espaço acadêmico, moldando a postura dos futuros professores em suas próprias práticas pedagógicas. O diálogo estabelecido nessa relação criou um modelo que os orientandos podem levar para suas salas de aula, fortalecendo sua capacidade de construir vínculos com seus próprios alunos e promovendo um ensino mais humanizado e significativo.

Por fim, o contato constante com reflexões pedagógicas e a oportunidade de participar de eventos acadêmicos também fortaleceram a autonomia (Freire, 2006) como docente e pesquisadora da orientadora, consolidando a sua identidade profissional.

Considerações Finais

Refletindo acerca da experiência como orientadora da prática docente de professores em formação do curso de Letras da UFRPE no PEPRI e na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras e sobre os impactos gerados em minha própria prática docente, compreendo que a experiência de orientação foi um marco na prática docente da orientadora, pois, apesar dos desafios enfrentados no ensino remoto, as potencialidades superaram as dificuldades, promovendo uma formação rica e significativa. Inspirados por uma prática pedagógica crítica e reflexiva, os estudantes refletiram sobre a necessidade de enxergar o ensino como um ato político e transformador, alinhado aos princípios de Freire (2006) e Tardif (2002).

Como reflexão final nesse processo, entendo que a educação, quando conduzida com compromisso e diálogo, pode transformar vidas e contribuir para a emancipação dos indivíduos, reafirmando os papéis sociais dos professores e dos estudantes.

Dessa forma, a prática do professor orientador não se limitou a uma supervisão técnica, mas configurou-se como um espaço dialógico de construção do conhecimento docente, permitindo que os futuros professores desenvolvessem suas identidades profissionais e aprimorassem suas práticas pedagógicas de forma contínua e fundamentada.

Por fim, concluo que a formação continuada e a orientação docente em relação às práticas pedagógicas de professores em formação de língua inglesa desempenham um papel essencial na qualificação dessa prática, permitindo o desenvolvimento de autonomia e de competências didáticas, metodológicas, críticas e reflexivas fundamentais para um ensino eficaz. Acompanhamento adequado e oportunidades de aprendizado contínuo garantem que esses profissionais estejam preparados para enfrentar desafios contemporâneos da sala de aula, como a diversidade de perfis dos alunos e o uso de novas tecnologias.

Diante disso, reforça-se a necessidade de pesquisas que possam aprofundar a análise sobre o impacto de diferentes estratégias de formação e acompanhamento na prática docente, bem como investigar a eficácia de programas específicos de mentoria e desenvolvimento profissional para professores de inglês em formação.

Referências

BERGER, L. Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. USA: Prentice Hall, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999.

GUARNIERI, Maria R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor iniciante. In: MARIN, Alda J., SILVA, Aída M. M. e SOUZA, Maria Inês Marcondes de (org.). **Situações Didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 99- 118.

INSTITUTO IPÊ. UFRPE. **Núcleo de Internacionalização**. <https://international.ufrpe.br/sobre> LOPES, D. V. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. In: Revista Científica Tecnologus, v. 06, p. 01, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: C.I.D.E, 1991.

MIZUKAMI, M.G.N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições colaborativas. In: BARBOSA, R.L.L. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004, p. 285 – 314.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TARDIF, Maurice *et al.* Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 4, p. 215 – 233, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2005.

O NÚCLEO INTEGRADO DE LÍNGUA INGLESA, SUAS LITERATURAS E ENSINO (NILLE): SABERES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE IDIOMAS NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Kleyton Ricardo Wanderley Pereira¹

Larissa de Pinho Cavalcanti²

Resumo: O presente relato de experiência apresenta as ações desenvolvidas pelo Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE), do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, na formação inicial e continuada de professores na região do sertão do Pajeú pernambucano, ampliando os estudos em língua e literaturas de língua inglesa na Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Desde sua criação, em 2019, o NILLE tem formalizado e concluído projetos de ensino, pesquisa e extensão que permitem a discentes da Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST experimentar com práticas docentes e produção de material didático, além de oportunizar o contato intercultural à comunidade ampla da UFRPE-UAST.

Palavras-chave: Língua inglesa; Literaturas de língua inglesa; Ensino; Sertão do Pajeú.

Abstract: The present report presents the projects developed by the Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE), which belongs to the Major Licenciatura em Letras at UFRPE-UAST

¹ Professor Associado do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Serra Talhada; Professor Especialista e Coordenador Pedagógico na área de Língua Inglesa da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UFRPE. E-mail: kleyton.pereira@ufrpe.br

² Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Serra Talhada; Professora Especialista e Orientadora na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras (IsF) -Inglês. E-mail: larissa.cavalcanti@ufrpe.br

regarding pre-service teacher education for English language and literatures in English in the Sertão do Pajeú em Pernambuco. Since its creation, NILLE has formalized and concluded several teaching, research and community outreach projects that have allowed students in the teaching degree to experiment with teaching practices and producing didactic resources, in addition to fostering intercultural experiences for all UFRPE-UAST.

Keywords: English; Literatures in English; Teaching; Sertão do Pajeú.

Introdução

Esse relato se dedica à consolidação e ao desenvolvimento das atividades do Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino da UFRPE-UAST, contado pelas vozes dos professores que não somente o propuseram como continuam até hoje a mobilizar diferentes ações de língua inglesa na UAST a partir do NILLE. O pano de fundo da narrativa é o curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês da UFRPE-UAST, criado em 2009, e que, em sua trajetória, acumula dois projetos pedagógicos de curso, grupos de pesquisa diversos nos estudos da linguagem, bem como eventos acadêmicos e demais atividades propiciadas pela universidade pública. Ao longo dos anos de 2012 a 2016, o curso de Letras da UAST atuou, na época, junto ao Núcleo de Idiomas da UFRPE, inclusive com promoção do Inglês sem Fronteiras, braço de ensino de idiomas do Ciência sem Fronteiras, e aplicação de testes de proficiência TOEFL, (*Test of English as a Foreign Language*), a partir de abril de 2013. A partir das articulações do IsF para a oferta de cursos em outros idiomas, o programa foi ampliado e rebatizado de Idiomas sem Fronteiras (com a mesma sigla, IsF), instituído no ano seguinte, 2014 (Portaria MEC nº. 973/2014), com o objetivo de “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.” (BRASIL, 2014). Além da aplicação do TOEFL, como estratégia diagnóstica dos níveis de proficiência em língua inglesa no ensino superior no país, o Programa

IsF passou a oferecer o curso a distância My English Online (MEO) e cursos presenciais de inglês abertos a toda a comunidade acadêmica das universidades participantes. Ao longo dos anos de 2015 e 2016, eu, K.P., atuei como professor do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF-UFRPE), tendo oferecido, na Unidade Acadêmica de Serra Talhada, os seguintes cursos do catálogo: *Fundamentos da língua inglesa para desenvolvimento de habilidades orais e escritas*; *Inglês para fins acadêmicos*; *Inglês Acadêmico: desenvolvimento de habilidades orais e escritas*; e *Estratégias de leitura e escrita em inglês acadêmico*.

Em 2016, o Programa foi suspenso e, após um curto período, foi retomado com a abertura de edital de credenciamento das universidades ao IsF. A UFRPE foi credenciada, passando a oferecer o curso *My English Online*, aplicações gratuitas do TOEFL/ITP e aulas presenciais de língua inglesa, na Unidade de Serra Talhada, com a participação de discentes do curso de Letras bolsistas aprovados em seleção para atuarem como professores do programa. Nesse período, eu e a professora Bruna Lopes Fernandes Dugnani atuamos como orientadores pedagógicos do professor bolsista do Programa IsF e discente do curso de Letras da UFRPE-UAST Deustar Augusto Carvalho Alves na oferta de cursos do catálogo do IsF. Semanalmente foram ofertados os seguintes cursos presenciais: *Compreensão escrita: produção de abstract*; *Compreensão escrita: estratégias*; *Compreensão escrita: artigo científico*. Os cursos eram ofertados para toda comunidade acadêmica da universidade, discentes da graduação e da pós, docentes e servidores técnico-administrativos, e tinham como objetivo a promoção de habilidades e competências para leitura e escrita de gêneros acadêmicos em inglês. Quando a procura para formação de turmas das ofertas do IsF era pequena, eram feitas outras ações, tais como Grupos de Conversação, Minicursos de Produção Textual e Simulados do TOEFL ITP.

Aqui faço um pequeno desvio no relato para destacar a participação e premiação de Deustar Augusto em primeiro lugar no I Fórum Internacional de Idiomas promovido pela Bashkir State Medical University (Rússia), em 2018, na categoria “Apresentação em Vídeo” sobre o tópico “Representação Criativa da Língua”. No trabalho intitulado *Brazil in the Voice of Maria Bethânia: A Metaphor for Motherland*, orientado pela professora Bruna Dugnani, ele analisa a interpretação de Bethânia para a

canção-poema “Pátria Minha/Melodia Sentimental” (Vinícius de Moraes/Heitor Villa-Lobos), enfatizando a riqueza dos processos metafóricos em língua portuguesa.

De volta ao curso principal deste relato, em 2019, o Programa IsF foi novamente suspenso, e desta vez abandonado pelo MEC. A narrativa do NILLE se inicia com este hiato do Idiomas sem Fronteiras.

Nesse ínterim, eu, L.C., já docente da UFRPE-UAST, trabalhava em outras frentes para consolidar ações de língua inglesa no cotidiano e no calendário acadêmico do curso - tais como monitorias de língua inglesa e atividades nas semanas acadêmicas do curso. Com a monitoria para as disciplinas de Língua Inglesa I e Língua Inglesa II, elaboramos algumas atividades que seriam incorporadas ao portfólio das ações futuras do NILLE.

A consistência dessas atuações levou à provocação para a formação de um grupo, de um núcleo, que congregasse e pusesse em diálogo as diferentes ações de língua inglesa, de literaturas de língua inglesa e seus respectivos processos de ensino-aprendizagem. Também nesse período, a UFRPE organizava sua política linguística e seus esforços de internacionalização, em que nós, autores, trabalhávamos a partir da UAST, em parceria com os setores da UFRPE. Logo, em 2019, foi aberto o processo para formalização do Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino da UFRPE-UAST com o objetivo de disponibilizar à comunidade acadêmica oportunidade de refletir sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil e no Sertão, promover leituras literárias e discussões temáticas sobre temas pertinentes ao status da língua inglesa no mundo.

NILLE: um percurso histórico

Chegar ao nome Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino, ou como usamos cotidianamente, NILLE, requereu café e muito leva e traz de possíveis nomes de grupo. Escrever o projeto, por outro lado, demandou olhar primeiro para as leis que normatizam a educação no Brasil, as teorias e práticas educacionais discutidas nas universidades e as práticas de ensino-aprendizagem do professor de línguas na escola básica. A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996[2017]) e a publicação da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) deixaram ainda

mais em evidência o lugar de uma língua para além da língua materna, notadamente, por instituírem a língua inglesa como obrigatória e apontarem seu ensino em uma perspectiva que é não somente multicultural e multissemiótica, mas, interdisciplinar.

Esse desenho legal para a educação básica levou para as universidades brasileiras, nos seus cursos de formação de professores de línguas, novos e grandes desafios de ordem curricular acumulados com demandas já históricas, como, por exemplo, a própria limitação da carga horária total de um curso de graduação, que não permite contemplar satisfatoriamente as questões curriculares básicas e seus diálogos interdisciplinares. Para o NILLE, isso significava a proposição de atividades complementares em horário diverso ao das graduações e estimulando a troca e construção de saberes entre discentes de diferentes semestres e docentes das diferentes áreas.

Também consideramos, nesse processo, que a Licenciatura em Letras em Serra Talhada é o único curso público de formação de professores de língua portuguesa e língua inglesa na região, com a missão de atuar na mitigação das disparidades de formação letrada. Para tal propósito, o nosso desenho para ações do núcleo envolvia aliar os estudos linguísticos, literários e pedagógicos às reflexões sobre o ensino e a pesquisa em diálogo com as diferentes áreas de afinidade.

Do nosso contexto local, não perdíamos de vista o papel de língua franca no mundo contemporâneo, isto é, o idioma utilizado por indivíduos das mais diversas partes do planeta para se comunicar, independentemente de serem nascidos em países que usam o inglês como língua materna. Na visão de Crystal (1997), Rajagopalan (2004) e Kumaravadivelu (2013), a língua inglesa tem, portanto, um status de língua global. Por isso, institucionalizar o Núcleo era também formalizar o compromisso da área de língua e de literatura de língua inglesa para suprir o déficit de professores habilitados nessa área em municípios da região do Sertão do Pajeú e de profissionais com acesso ou condições propícias para investir no aprendizado e uso contínuo da língua inglesa.

Nesse sentido, pensamos também em articular atividades do tripé das ações da universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão – para que outras situações de ensino-aprendizagem proporcionassem uma formação crítica, atualizada cientificamente, metodologicamente criativa, para a

área de linguagens e literaturas, sem abrir mão da percepção estética, do amadurecimento através das artes.

A proposição de espaços de formação que prezem por uma perspectiva interdisciplinar, multissemiótica e interculturalmente orientada atende às demandas contemporâneas para o mercado de trabalho de língua inglesa, como está norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2017) e pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a licenciatura em Letras deve prezar pela valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social, o desenvolvimento de currículos amplos que possibilitem a aprendizagem e participação de todos, o respeito às diferentes formas de aprender, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, a acessibilidade física e nas comunicações, bem como o trabalho colaborativo na escola. Devido à vastidão de novos temas, dilemas e questões que surgem a cada dia como resultantes tanto da própria dinâmica das políticas educacionais, das pesquisas em Linguística Aplicada e do estudo das Literaturas em Língua Inglesa, torna-se muitas vezes difícil para os discentes acompanharem essa diversidade de saberes e adquirir experiências e conhecimentos a eles relacionados. Além disso, é também delicada a inserção das diferentes temáticas e suas relações interdisciplinares nas ementas já atribuídas da graduação, a qual em horário noturno já conta com carga horária reduzida.

De acordo com a Resolução 362/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UFRPE, no seu Art. 4º “Na integralização da matriz curricular, o aluno deverá obrigatoriamente, apresentar uma ou mais atividades de naturezas distintas, sejam de Ensino, Pesquisa ou Extensão”. As atividades complementares visam o enriquecimento do perfil curricular do discente, visto que estas se estabelecem como atividades que privilegiam a formação integral do aluno. Assim, as atividades complementares são compostas por um conjunto de atividades extracurriculares, realizadas dentro e ou fora do ambiente universitário, tais como: debates, participação em conferências, seminários, simpósios, palestras, e em grupos de estudos em determinado assunto de interesse acadêmico ou profissional, entre outros.

No intuito de abordar os temas necessários ao cenário atual e melhor qualificar o futuro profissional da Licenciatura Plena em Letras

no que diz respeito à Língua Inglesa, a institucionalização do Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino – NILLE oferece ao público interessado a troca de experiências, vivências e opiniões que retomem, apoiem, diversifiquem àqueles previstos pelos docentes na matriz curricular. O NILLE, portanto, não é um curso de idiomas, nem um grupo de leitura, ainda que essas atividades não sejam excluídas de seu escopo, mas viabiliza reflexões e explorações de naturezas teóricas e práticas que possam contribuir com a formação em língua inglesa do egresso do curso de Letras.

Ações e Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

As duas primeiras ações do NILLE já formalizado foram o *English Speaking Hour* e o *Leitorado de Inglês - English Readership*. Como duas atividades de ensino, o ESH e o Leitorado, como chamávamos regularmente, eram voltados para os discentes da UFRPE-UAST de forma geral, também com a participação de servidores técnicos e docentes. Como forma de estimular a docência entre os licenciandos em Letras, selecionamos discentes para a equipe de trabalho: Patrícia Barbosa Alves de Souza e Rúbia Inácio Custódio. As duas atuaram juntas nas duas iniciativas em 2019 e 2020 com encontros semanais no Laboratório de Língua Inglesa da UAST sob nossa supervisão e orientação. O ESH, como o nome sugere, durava apenas uma hora, das 16h às 17h e o Leitorado das 16h às 17h30, alternando-se quinzenalmente, ambos por livre adesão. Ao passo que o ESH contava com insight dos participantes para direcionamento das temáticas, o Leitorado foi construído a partir da concepção multimodal de linguagem, de forma que trabalhavam-se textos escritos predominantemente verbais, colocando-os em diálogo com textos verbo-visuais ou mesmo áudio-verbo-visuais, como vídeos. A proposta de Leitorado já havia sido implantada em outras universidades e era o objetivo geral da atividade estimular a prática de leitura e debate de diferentes textos (literários, informativos, acadêmicos, audiovisuais) em uma integração de habilidades comunicativas, argumentativas, analíticas e interculturais.

Em 2019, o NILLE em parceria com a Internacionalização da UFRPE se candidatou para receber o projeto *English Teaching Assistants* da Fulbright. Uma iniciativa que até 2024 trouxe para diferentes univer-

sidades brasileiras, principalmente as de campi descentralizados, jovens recém-graduados de universidades dos Estados Unidos da América. Pelo programa, os jovens intercambistas deveriam realizar um plano de ação com foco na promoção da cultura dos Estados Unidos e países de língua inglesa, estimulando o engajamento dos discentes da Licenciatura no aprendizado da língua e na partilha intercultural. Em 2020, o NILLE recebeu William Pennyman e Jacob Suitts, cujas participações foram subitamente interrompidas, ainda no mês de março, devido à pandemia de Covid-19. As atividades do programa ETA foram retomadas apenas em 2022, com a retomada de atividades presenciais por todo o país. Dessa maneira, Alejandro Roig viveu em Serra Talhada e desenvolveu atividades na UAST de março a outubro daquele ano. Na sequência, vieram Sarah Neubecker, em 2023, e Krista Entwistle, em 2024. Além de participarem das aulas de língua inglesa com propostas de co-teaching e teaching assistants, os ETAs desenvolveram atividades vinculadas ao NILLE, como o *English Encounters with your ETA* (chamado de E3), encontros semanais presenciais na UAST e online para toda a UFRPE com foco na partilha sobre cultura anglófona e brasileira. Em 2022, o curso de Licenciatura em Letras participou da terceira edição do Programa de Residência Pedagógica, dessa vez, com um núcleo de língua inglesa. Devido à concomitância dos projetos ETA e PRP, discentes de Letras e intercambistas estadunidenses trabalharam de forma integrada, levando projetos interculturais para as escolas públicas de Serra Talhada. No caso específico de Krista Entwistle, falante de francês, foi possível, também, a parceria com o Grupo de Educação Tutorial do curso de Letras da UAST (PetLetras) para a realização do curso Premier mots - Primeiras palavras, um curso introdutório presencial e, posteriormente, online de francês.

No intervalo das ações do Programa ETA da Fulbright, devido à pandemia o NILLE submeteu projeto para concorrer na chamada da Fulbright/*Regional English Language Office*, da Embaixada dos Estados Unidos, para o *Virtual English Language Fellow Program*. O Programa, voltado para aprimorar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, e fortalecer as conexões entre universidades brasileira e estadunidenses, designaria para cada universidade contemplada um *Language Fellow*, ou seja, um professor de língua inglesa com repertório de ensino intercultural e apto a ofertar cursos online. Aberto para toda a comunidade

acadêmica da UFRPE via edital de inscrição, os webinars *Cross-cultural communication and education* e *English for Academic Purposes* foram ofertados de agosto a setembro de 2021 com participação média de 20 pessoas em cada oferta.

Como relatado anteriormente, o Programa Idioma sem Fronteiras havia sido cancelado, em 2019, pelo Ministério da Educação. Apesar disso, os números expressivos e a excelente avaliação do programa garantiram a sua continuidade, fez com que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), instituisse, por meio da Resolução 01/2019 do Conselho Pleno da instituição (em 12/11/2019), a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede Andifes IsF. Em 2021, ocorreram as primeiras chamadas públicas para cadastro de docentes especialistas e orientadores para os programas de ensino de cada língua - o NILLE e seus docentes participaram, evidentemente, para representar o núcleo de língua inglesa da UFRPE-UAST. Posteriormente, os programas de ensino de inglês e espanhol viabilizados por ofertas coletivas da rede ANDIFES passaram a integrar o conjunto de ações do NILLE por meio da orientação de discentes bolsistas.

Nesse mesmo período, especificamente nos anos de 2020 e de 2021, a UFRPE implantou, respectivamente, o Projeto Piloto de Ensino Remoto de Idiomas e o PERI (Programa de Ensino Remoto de Idiomas da UFRPE). Os Programas de idiomas contavam com discentes de licenciaturas da UFRPE e suas Unidades Acadêmicas para atuar como bolsistas sob orientação de docentes dos mesmos cursos de Licenciatura. Com a Resolução nº 283 (04/abr/2023), foram aprovados os Programas e Projetos de Ensino de Idiomas – PROENID, oficializando o PEPRI e regulamentando outras iniciativas de ensino de línguas na UFRPE como o IsF, Time to Talk, Teletandem, etc. O NILLE, portanto, passa a ser o grande articulador das participações de discentes e docentes da Licenciatura em Letras da UAST nos editais e da divulgação dos projetos de língua inglesa e internacionalização da UFRPE. Desde então foram discentes bolsistas da UAST: Rebeca Rocha da Silva, Mylena Lima Felisberto de Souza, Marcos Vinícius da Silva, Tamyres da Silva Santos, Vanessa Pereira Dias (espanhol), Vitória Christine Nogueira Feitosa e Denise Rocha de A. Barros.

Outra proposta que integrou o conjunto das ações do NILLE foi a inclusão do subprojeto de Língua Inglesa ao projeto institucional ao Edital 23/2022 da CAPES para implementação do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2022. Coordenado pelo professor João Paulo de Souza Araújo, docente do quadro do curso de Letras da UAST na área de Língua Inglesa e membro pesquisador do NILLE, a proposta tinha como objetivo contribuir com a formação inicial e continuada dos discentes do curso na área de língua inglesa, refletindo sobre o ensino-aprendizagem do inglês no Brasil e na região. Dessa forma, após a aprovação da proposta, foi realizada a seleção dos primeiros bolsistas e voluntários para atuar no núcleo Língua Inglesa do PIBID/UFRPE, na Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares (EREMCS), sob a supervisão da professora de Inglês Naidylene Souza. Por conta do aumento na quantidade de cotas de bolsas, em março de 2023, o edital teve uma segunda chamada e foi realizada nova seleção de bolsistas e de supervisores para mais duas escolas públicas da cidade. Ao final da seleção, o Núcleo de Língua Inglesa do PIBID/UFRPE contava com vinte e quatro bolsistas e três professores supervisores, cada um de uma escola pública de referência na cidade de Serra Talhada-PE (EREM Solidônio Leite e EREM Irnero Ignácio). Nesse período, por conta da sua aprovação no Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários da USP (doutorado), o professor João Paulo se afasta das funções e o núcleo passa a contar com o professor Kleyton Pereira como coordenador de área, dando continuidade aos trabalhos até o encerramento do período de vigência do edital, em abril de 2024.

O NILLE também se envolve com o Edital do Programa de Residência Pedagógica, no terceiro edital do ano de 2022 com vigência até 2024. Foram três núcleos com seis alunos bolsistas e dois voluntários orientados pela professora Larissa Cavalcanti e supervisionado por professores da rede pública municipal e estadual. Como dito, a vigência do PRP possibilitou aos bolsistas do programa ETA da Fulbright colaborarem com os residentes.

Outra atividade do NILLE em parceria com o Ipê para atender à pós-graduação da UFRPE diz respeito à aplicação dos testes de proficiência de língua inglesa e espanhola na UAST. Os docentes do NILLE fazem parte da Comissão de Avaliação de Proficiência em Línguas Estrangeiras da UFRPE, conforme Portaria GR/UFRPE n. 219/2024, de 11 de março

de 2024, e além de ajudarem na escrita dos testes, o aplicam e enviam as correções para o Instituto Ipê.

Vinculado ao NILLE no eixo pesquisa para língua inglesa e seu ensino, podemos apresentar trabalhos de PIBIC/PIC com fomento do CNPq na edição 2020-2021, desenvolvidos por Jussara Barbosa da Silva e Ângelo Cássio de Lima Santos, com o projeto *O papel intercultural da mulher e suas implicações para ensino de inglês no sertão do Pajeú*, o qual investigava a possibilidade de se abordar questões de gênero no ensino de língua inglesa. No edital 2021-2022 do PIBIC/PIC do CNPq, Mirian Shirley Gomes da Silva e Andreina Gabriela de Sá trabalharam juntas no projeto *A Formação dos Professores de Inglês E Suas Implicações Para o Ensino Público de Serra Talhada*, investigando os perfis formativos e demandas de formação continuada de docentes da rede municipal e estadual. Em 2022, Artur Gomes da Silva, ingressante da Licenciatura em Letras, selecionou o mesmo projeto para desenvolver no curso da Bolsa de Incentivo Acadêmico (2022-2023). Já para o edital PIBIC/PIC do CNPq 2023-2024, Marcos Gabriel dos Santos atuou no projeto *Metodologias ativas no Ensino Fundamental II: Experimentos com Língua Inglesa*.

Na área de literatura, ao longo dos anos de 2020/2021 (PIC) e 2021/2022 (PIBIC), foi desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado *Pós-colonialismo e a condição da mulher na literatura nigeriana anglófona*. O projeto, inserido na linha dos estudos pós-coloniais e de gênero, tinha como foco a produção da literatura nigeriana de autoria feminina, especificamente das autoras Flora Nwapa, Buchi Emecheta e Ayòbámi Adébáyò, e as obras que tematizavam a questão da maternidade e da mulher. A pesquisa contou com a colaboração da discente Juliana de Carvalho Barros, no primeiro ano como voluntária e depois como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica, com o plano de trabalho “Os desafios de ser mulher no romance Fique comigo, de Ayòbámi Adábáyò: uma leitura pós-colonial da Nigéria”. Essa pesquisa resultou na apresentação do trabalho em evento, além de uma monografia e um artigo publicado em uma revista especializada na área.

Nas defesas de TCC do NILLE, podemos listar para a área de língua inglesa e seu ensino, ainda em 2019, Andrea Lopes da Silva defendeu o TCC intitulado *Crenças de futuros professores sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês*. Em 2020, Rubia Inacio Custodio defendeu

o TCC intitulado *O ensino do tema contemporâneo transversal educação alimentar através do ensino de língua inglesa*; Thalia Ferreira dos Santos Silva defendeu o TCC *Debater violência de gênero na aula de inglês: uma proposta de sequência didática com canções e seus videoclipes*. Em 2021, foram defendidos os trabalhos de conclusão de curso de Jamisson Barbosa Cabral, intitulado *A (não) discussão da diversidade sexual em aulas de língua portuguesa na rede pública de Serra Talhada – PE*; Jeniffer Yasmin Senna, intitulado *Harry Potter e a Leitura Compartilhada na Aula de Inglês do Ensino Médio*. Em 2022, foram defendidos os trabalhos de conclusão de curso de Marcos Vinícius da Silva, intitulado *A abordagem do eixo intercultural e de aspectos étnico-raciais nas aulas de inglês da educação básica no Sertão do Pajeú*; Lineker Jordan Diniz Ferreira, intitulado *O ensino da língua inglesa por meio de ferramentas tecnológicas e mídias digitais para o Ensino Fundamental - Anos Finais*; Stefany de Araújo Oliveira, intitulado *Contribuições do ensino lúdico no ensino de língua inglesa para crianças*. Glauce Tamyris da Silva Fonseca, intitulado *Role-play activities in CLIL classes for young learners*. Em 2023, foram defendidos os trabalhos de conclusão de curso de Sibebe Alves dos Santos, intitulado *O ensino de Língua Inglesa com músicas: um olhar sobre a variação linguística*; Anne Carolinne Nunes da Silva, intitulado *A inclusão de alunos com deficiência no ensino do inglês: um relato de experiência*. Em 2024, foram defendidos os trabalhos de conclusão de curso de Ana Cecília Ferreira da Silva, intitulado *O ensino lúdico de inglês em escola municipal: uma experiência no programa de residência pedagógica*. Ainda no primeiro semestre de 2025, Tainá Araújo defendeu o TCC *Afetividade e ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio: um relato de experiência*; e Luiz Paulo Pereira defendeu o trabalho *Translinguagem em pesquisas brasileiras*.

No eixo literatura, em 2019, foram defendidos os trabalhos de conclusão de curso de Caíla Raiane de Souza Silva, intitulado *Racismo, submissão e violência em A cor púrpura, de Alice Walker*; e Clara Batista dos Santos, intitulado *Entre Emily Brontë e Wuthering heights: a escrita feminina como libertação dos entraves sociais*. Em 2021, Edwilson Oliveira Cavalcante defendeu o trabalho intitulado *Under his eyes: memórias e manipulação em “O Conto da Aia” de Margaret Atwood*. Em 2022, foram defendidos os trabalhos de Luana Siqueira Leite, intitulado *Realismo Maravilhoso na*

literatura morrisoniana: o insólito nas memórias escravocratas latino-americanas; e de Juliana Carvalho de Barros, intitulado *Os desafios de ser mulher no romance Fique comigo, de Ayòbámi Adábáyò: uma leitura pós-colonial da Nigéria*. Em 2023, Rita de Cássia de Souza Silva defendeu o trabalho intitulado *Relações de intertextualidade entre The Murders in the Rue Morgue, de Edgar Allan Poe, e Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão, de Michel Foucault*. Em 2024, Maria Eduarda da Silva Santos defendeu o trabalho intitulado *Da ficção à realidade: uma análise comparativa entre o rei Cláudio, personagem de Hamlet, e Hatshepsut, rainha-faraó egípcia*. E em 2025, foram defendidos os seguintes trabalhos de conclusão de curso: Thaís Leandro de Medeiros defendeu o TCC intitulado *Feminismo, corpo e sexualidade: a arte poética de Rupi Kaur*; Ana Cecília Souza Dias, intitulado *Entre vozes e silêncios: reflexões sobre o romance Basta um, de Flora Nwapa*; Laís Janine Gomes da Silva, intitulado *Educação linguística em língua inglesa e das relações étnico-raciais: por uma educação antirracista*; Janiclea Diniz Pereira defendeu o TCC *A violência contra a mulher da literatura ao cinema: um estudo comparativo do romance é assim que acaba e sua adaptação cinematográfica*; Maria do Socorro Nascimento Oliveira, intitulado *Autoficção e escrituras: memória e reconstrução de si em A Autobiografia da Minha Mãe, de Jamaica Kincaid*; e Camila Vilela Clementino, intitulado *A jornada do herói trágico em Things fall apart, de Chinua Achebe*.

No eixo extensão, o NILLE desenvolveu ao longo de 2021 e 2022, foi o projeto de extensão intitulado *Educação Linguística em Língua Inglesa e das Relações Étnico-raciais: por uma educação antirracista em escolas públicas do sertão do Pajeú*. A proposta, alinhada aos estudos da Linguística Aplicada Crítica e Letramento Racial Crítico, teve como objetivo desenvolver ações de linguística aplicada crítica no ensino da língua inglesa voltada para o combate ao racismo em escolas da rede pública municipal e estadual de ensino de Serra Talhada. A realização do projeto contou com a colaboração das discentes Larissa Raiany Diniz Florentino e Laís Janine Gomes da Silva, ambas do curso de Licenciatura em Letras da UAST, e foi selecionado para o programa de bolsas de extensão da UFRPE (BEXT-2021). Ao longo do período de sua execução, foram realizadas oficinas pedagógicas e de leituras de textos em língua inglesa na perspectiva de um ensino antirracista para discussão dos temas

e construção do conhecimento crítico dos alunos. Por fim, foi desenvolvido material didático a partir da experiência das oficinas.

Quanto aos eventos de extensão, desde 2019, o NILLE vem realizando o Simpósio de Literaturas de Língua Inglesa, mais conhecido como SILLING. A primeira edição do evento foi realizada em 2019, com duração de dois dias, como parte das ações de ensino da disciplina de Literatura Americana II - Moderna e Contemporânea, contando com a apresentação dos trabalhos dos alunos na forma de seminários. Na ocasião, foram homenageados dois escritores da língua inglesa e, por coincidência, americanos: Walt Whitman, pelo bicentenário de seu nascimento, e Toni Morrison, por ocasião de sua morte naquele ano. Já a segunda edição, em 2020, teve como título *Vozes à margem*, e homenageou a escritora nigeriana Buchi Emecheta. O evento teve a duração de dois dias e, por conta da pandemia de Covid-19, foi transmitido pelo canal do NILLE no YouTube, contando com a participação de professoras de outras instituições do país: no primeiro dia, as professoras Rafaela Albuquerque (FAFIRE), com a palestra intitulada “Um olhar para cultura através da literatura: a importância dos textos literários nas aulas de língua inglesa” e Fernanda Alencar (UnB), com a palestra “Corpos, vozes e margens que se cruzam no futuro”; e no segundo dia com a participação da professora Ildney Cavalcanti (UFAL), com a palestra intitulada “Distopias gendradas: Margaret Atwood, os contos da aia e outros contos”.

Em sua terceira edição, em 2021, o evento foi realizado de forma remota e teve como tema *Releituras do cânone* e contou com a colaboração do professor Décio Torres Cruz (UFBA), com a conferência de abertura intitulada “Descolonizando o cânone das literaturas de língua inglesa”, e da professora Joane Leôncia de Sá (FAFIRE), na conferência de encerramento com a palestra intitulada “O ensino de literatura inglesa e os ‘outros’ cânones”. Em 2023, o IV Simpósio de Literaturas de Língua Inglesa foi realizado em parceria com a XII Semana de Letras da UFRPE/UAST. O tema geral do evento foi “A língua contra o belo: a linguística e a literatura do tabu”. Na ocasião, o SILLING contribuiu com a conferência de abertura contando com a participação da professora Monalisa Rios (UFAPE), com a palestra intitulada “Escritoras Contemporâneas das Américas: as fraturas do cânone”. A quinta edição do evento foi realizada em 2023 e teve como

tema *O horror nas Literaturas de Língua Inglesa*. O evento teve a duração de três dias e contou com várias atividades, como palestras, minicursos, mostra de contos e curtas de horror. A conferência de abertura foi proferida pelo professor André de Sena (UFPE) com a palestra intitulada “Os mecanismos de horror na contística de H.P. Lovecraft”. Já na conferência de encerramento, a psicóloga Angelita Gouveia (UFRPE) proferiu a palestra “Por que nos atraímos pelo medo?”, articulando a relação entre a literatura de horror e a psicanálise. O evento contou com o total de 290 inscritos, participantes docentes e discentes dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, do estado e da região, como parte das ações do NILLE para fortalecer os estudos das literaturas anglófonas e contribuir na formação inicial de professores e professoras de inglês.

Conclusão

Esperamos estar longe de concluir a narrativa de ações do NILLE. O que apresentamos de forma breve contou com várias mãos e muitos processos de planejamento, muitos esboços compartilhados, revistados e revisados, sem falar nas várias reuniões em meio às agendas caóticas de docentes e discentes. O ensino de língua inglesa e a formação e educação linguística intercultural se fortalecem a partir da soma de esforços docentes e institucionais para firmar parcerias e alterar o cotidiano linguístico das pessoas no Sertão do Pajeú.

Referências

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996 [2017].

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FONTANA, Nivia Maria; LIMA, Marília dos Santos (org). **Língua Estrangeira e Segunda Língua: aspectos pedagógicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Rethinking Global Perspectives and Local Initiatives in Language Teaching. In: S. Ben Said & L. J. Zhang (Eds.). (2013). **Language Teachers and Teaching: Global -Perspectives and Local Initiatives** (pp. 317-323). New York: Routledge.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C.(Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-31

RAJAGOPALAN, K. The Concept of ‘World English’ and its Implications for ELT. **ELT Journal**, v.58, n.2, p.111-117, 2004.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu bom funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n.1, p.127-149, 2012.

VILA NOVA, J. C. F. O programa Idiomas sem Fronteiras na UFRPE: histórico e desdobramentos. **Encontros de Vista, Recife**, 26 (2): 77-89, jul./dez. 2020.

LETRAS NA UFRPE: FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA LINGUÍSTICA E INTERNACIONALIZAÇÃO

*Geyza Leyde Camello Lustosa¹
Julio César F. Vila Nova²*

Resumo: A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por meio do Núcleo de Internacionalização (NINTER) do Instituto IPÊ, em parceria com o Núcleo de Idiomas (NID) do Departamento de Letras e com o Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE), do curso de Letras da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST), tem promovido ações de formação linguística com ênfase na oferta de cursos de idiomas como estratégia para fortalecer a formação acadêmica e a internacionalização. Cursos de inglês, espanhol e português como língua estrangeira são ofertados regularmente, também com o apoio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). As aulas são ministradas por estudantes bolsistas dos cursos de Letras, sob orientação de professores do curso. Este artigo tem como objetivo avaliar estratégias desenvolvidas pela UFRPE para promover o ensino de línguas estrangeiras à comunidade acadêmica, com base nas diretrizes de sua Política Linguística institucional. Utilizando uma abordagem qualitativa e um método descritivo, os dados da pesquisa foram coletados através da análise de documentos e de questionário *on-line*. Os depoimentos

¹ Geyza Leyde Camello Lustosa - Coordenadora de Cooperação Internacional do Núcleo de Internacionalização (NINTER) da UFRPE. Mestre em Gestão Pública (UFPE, 2018); Pós-Graduada em Gestão de Internacionalização da Educação Superior (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, 2023); especialista em Políticas Públicas (UFRPE, 2015); graduada em Secretariado Executivo (UFPE, 2006). E-mail: international@ufrpe.br

² Julio César Fernandes Vila Nova - Professor associado da UFRPE (Departamento de Letras); coordenador de Apoio à Internacionalização Institucional do Núcleo de Internacionalização (NINTER); coordenador administrativo da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras-IsF na UFRPE; doutor em Letras e especialista em linguística aplicada ao ensino de língua inglesa (UFPE). E-mail: julio.vilanova@ufrpe.br

coletados nas respostas revelam, por um lado, a percepção dos estudantes bolsistas sobre a importância da experiência para sua formação docente; e por outro, o reconhecimento da oportunidade para o desenvolvimento dos estudos em idiomas, pelos participantes dos cursos. Os resultados das ações desenvolvidas evidenciam o papel estratégico do ensino de idiomas no fortalecimento da formação acadêmica e cidadã, preparando estudantes e servidores para os desafios da internacionalização.

Palavras-chave: Educação, idiomas, internacionalização.

Abstract: The Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), through the International Office (NINTER) of the IPÊ Institute, in partnership with the Language Center (NID) of the Department of Letters and the Integrated Center for English Language, its Literatures, and Teaching (NILLE) of the Letters course at the Serra Talhada Academic Unit (UAST), has been promoting language training initiatives with an emphasis on offering language courses as a strategy to strengthen the academic development of its community and the internationalization of the institution. Courses in English, Spanish, and Portuguese as a foreign language are regularly offered, also with the support of the Distance Education and Technology Academic Unit (UAEADTec). Classes are taught by scholarship students from the Letters course, under the guidance of faculty members. French courses are also offered through a partnership with the French Embassy. This article aims to evaluate the strategies developed by UFRPE in implementing these initiatives, based on the guidelines of its institutional Language Policy. Using a qualitative approach and descriptive method, research data were collected through document analysis and online questionnaires administered to scholarship students and course participants. The responses reveal, on one hand, the scholarship students' perception of the importance of this experience for their teaching training; and on the other, the participants' recognition of the opportunity to develop language skills by the course participants. The results of these initiatives highlight the strategic role of language teaching in strengthening academic and civic education, preparing students and staff to meet the challenges of internationalization.

Keywords: Education, Language, Internationalization.

Introdução

A plena participação na sociedade do conhecimento e nos processos de internacionalização do ensino superior, dado o desenvolvimento atual das tecnologias de informação e comunicação, requer a ampliação do acesso a oportunidades de formação em línguas estrangeiras (LE). Mais do que apenas uma porta de acesso a informações, o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas em línguas estrangeiras é parte da formação acadêmica e profissional das pessoas que atuam na educação superior, desempenhando papel crucial para a ampliação dos horizontes interculturais. É um lócus privilegiado para a promoção do respeito e para o aprofundamento de diálogos visando à compreensão da diversidade de visões de mundo, uma necessidade premente no mundo atual, marcado pelo acirramento de discursos que reproduzem a posição hegemônica do poder econômico nas relações humanas, políticas e institucionais. Historicamente, a abordagem tradicional na formação em línguas estrangeiras no ensino superior baseou-se, via de regra, no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos, numa perspectiva instrumental. Na perspectiva aqui adotada, porém, consideramos a importância do desenvolvimento de diferentes práticas discursivas, incluindo competências básicas de leitura, de compreensão oral, de produção escrita e de produção oral. Destacamos também a relevância das competências interculturais, consideradas como “habilidades para navegar com destreza em ambientes complexos marcados por uma crescente diversidade de povos, culturas e estilos de vida” (UNESCO, 2013, p. 5), no sentido de promover a compreensão e o fortalecimento do diálogo visando à promoção da paz. De acordo com Reis e Santos (2016), o sucesso acadêmico, na perspectiva da internacionalização, implica o

envolvimento dos estudantes em práticas discursivas de letramentos múltiplos [...] envolvendo desde habilidades “relativamente simples” como a capacidade de compreender e anotar aulas, seminários e palestras em língua estrangeira, até práticas discursivas complexas e institucionalizadas como, por exemplo, a produção de artigos, dissertações, teses e outras produções acadêmicas. (Reis e Santos, 2016, p. 177)

Este artigo descreve e analisa ações que refletem a política linguística adotada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, no enquadramento das línguas estrangeiras no currículo acadêmico de estudantes e servidores, com objetivo de prepará-los para a experiência da internacionalização. Compreende-se aí a interação entre diferentes instituições de ensino superior nacionais e internacionais, conectando os envolvidos a outras realidades, dessa forma preparando-os para tarefas mais complexas, ampliando o alcance e a relevância das suas atividades. Cabe à universidade, então, o trabalho de institucionalizar uma dimensão internacional que favoreça sua comunidade, nas áreas de pesquisa, na mobilidade acadêmica e nas relações institucionais, por meio da formação em línguas estrangeiras. A cooperação na educação é um instrumento político para promover a aproximação entre os povos. Iniciativas brasileiras nessa área, em parceria com outros países de economia emergente, sobretudo no Sul global, contribuem para projetar o Brasil como um país cuja ação internacional é baseada na solidariedade. Além disso, conviver com outras culturas, aprender línguas estrangeiras e compartilhar experiências geram um ambiente de integração e compreensão mútua, fomentando maior respeito à diversidade cultural. As universidades, no exercício de suas funções na construção do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desempenham um papel fundamental na formação de uma cidadania global, comprometida e responsável, e parcerias internacionais entre instituições de ensino superior atendem a esses objetivos com particular eficácia, como uma chave para a inovação e para enfrentamento dos desafios globais. No planejamento das ações de formação linguística na UFRPE, voltadas a toda comunidade acadêmica, tem-se estabelecido uma sinergia entre os diferentes setores envolvidos, nomeadamente o Núcleo de Internacionalização, os cursos de Letras (no campus sede, no Recife, e na Unidade Acadêmica do sertão, em Serra Talhada) e seus respectivos núcleos de idiomas (NID e NILLE), assim como a Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). O objetivo geral deste artigo é descrever e analisar ações implementadas para o ensino de línguas, a partir das diretrizes da Política Linguística institucional (criada pela Resolução n.º 121, de 28 de agosto de 2021), incluindo a regulamentação de programas e projetos desenvolvidos pela própria UFRPE ou em parceria com outras institui-

ções. Apontamos como objetivos específicos: 1. Avaliar o planejamento e o acompanhamento dos programas de ensino de idiomas implementados, incluindo a participação da UFRPE na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, política pública nacional para a área de línguas; 2. Identificar o impacto desse trabalho na formação docente dos bolsistas, responsáveis pela regência dos cursos, sob orientação de professores de Letras; 3. Analisar os reflexos positivos do ensino de idiomas para a comunidade acadêmica participante dos cursos. Os dados da pesquisa foram coletados nos relatórios de indicadores de gestão do Núcleo de Internacionalização da UFRPE, no período de 2021 a 2024, bem como nas respostas dos questionários aplicados aos estudantes bolsistas e aos participantes dos cursos de Idiomas na UFRPE. O quadro lógico é a metodologia utilizada para evidenciar as ações desenvolvidas a partir das diretrizes da Política Linguística da UFRPE, em documentos como a Resolução n.º 283, de 4 de abril de 2023, que define o funcionamento de Programas e Projetos de Ensino de Idiomas – PROENID, incluindo-se aí o Programa Rede Andifes IsF, o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), o Programa Time to Talk, entre outros.

Panorama Recente das Línguas Estrangeiras no Brasil

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, previsse a inclusão obrigatória de uma língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Fundamental (a partir do 6º ano) e do Ensino Médio, além de possibilitar a oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, a sua promulgação estava longe de atender as exigências de uma política linguística consistente para o ensino de línguas no Brasil. A área de Letras e de Linguística há muito se tem engajado nessa luta, com o trabalho de entidades como a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que realizou, ainda em 1996, antes da promulgação da LDB, em Florianópolis-SC, o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras (ENPLE), evento que teve a segunda edição quatro anos depois, em Pelotas-RS. Desses encontros nasceram a Carta de Florianópolis e a Carta de Pelotas, que “propõem um conjunto de posicionamentos políticos e desdobramentos que visam contribuir para a transformação das realidades no ensino das línguas estrangeiras no país, com ênfase na

valorização da área e do multilinguismo” (Abreu e Lima *et al.*, 2016, p. 25). Na Carta de Pelotas, os signatários (professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas) reafirmam as diretrizes do documento elaborando durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis-SC:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população; [...]

(Almeida Filho, 2011, p. 106)

Além dos pontos acima elencados, o documento também apresenta uma moção em favor do ensino de português como língua não materna, com o objetivo de “reafirmar a urgência da inclusão de conteúdos de Ensino de Português - Língua Estrangeira nos cursos de Letras com o fim de sensibilizar e iniciar profissionais do ensino de línguas nesse campo de trabalho.” (Carta de Pelotas). De acordo com Almeida Filho (2001), que integrou a comissão de redação do documento, o seu conteúdo constitui uma agenda programática para a composição de uma política de ensino de idiomas no país. Para ele, uma verdadeira política linguística, “entendida como ações desencadeadas segundo um plano e ideário”, se configura a partir de

Justificativas educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos dos professores de idiomas, além de levantar os critérios com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina Língua Estrangeira. (Almeida Filho, 2011, p. 103-104)

O inglês consolidou-se como a língua estrangeira adotada obrigatoriamente no sistema educacional brasileiro. A Lei 11.161, de 2005, estabeleceu também a oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio, mas ela foi revogada pela Lei 13.415, de 2017, que institui uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito de uma polêmica reforma do Ensino Médio, proposta num contexto de transição política amplamente contestada, com um processo de impeachment a partir do qual uma agenda político-econômica neoliberal foi imposta ao país.

O Projeto de Lei 5.230/2023, já aprovado, mas ainda não sancionado pelo poder executivo, retira a obrigatoriedade do espanhol no Ensino Médio. Uma Nota Pública contra essa posição, subscrita por mais de vinte associações estaduais de professores de língua espanhola, pela Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e por outras entidades nacionais e internacionais, foi lançada em 24 de julho de 2024. O texto apresenta sólidos argumentos de caráter histórico, político, econômico e educacional para a defesa da obrigatoriedade do espanhol no currículo escolar brasileiro, começando pelo que diz a Constituição de 1998, em seu Artigo 4º: “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”. Evidentemente, essa integração envolve uma questão linguística, considerando-se que o Brasil é o único país de língua portuguesa da América, rodeado por vizinhos de língua espanhola. Os pontos centrais do documento são os seguintes:

- É preciso ressaltar o papel do Brasil na América Latina, levando em conta sua posição geopolítica no continente e, especificamente, sua liderança na economia, com relações comerciais que contribuem

para o crescimento de diversos segmentos, como a indústria, o comércio, o turismo e o ramo de serviços. Algumas dessas relações e cooperações internacionais são firmadas em acordos bi ou multilaterais com países da América Latina, dentro e fora da esfera do Mercosul, todos eles muito importantes para o fortalecimento regional. Em tal contexto, é claro que a língua espanhola cumpre uma função central.

- Com a promulgação da Lei 11.161/2005 e por um período de 12 anos e meio, houve um grande investimento por parte do Estado brasileiro para [...] a oferta obrigatória pela escola com matrícula optativa pelo estudante do componente curricular “Língua Espanhola”. Tal investimento se expressou, por exemplo, com: a ampliação da formação docente por universidades públicas e privadas, com a abertura de novos cursos de graduação em Letras português-espanhol (segundo dados do MEC, 88 cursos entre 2005 e 2017); a implementação do espanhol nos currículos escolares dos diversos Estados e Municípios do país, bem como a realização de concursos e processos seletivos para professores; a produção de seis editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no período de 2011 a 2018.

- É importante destacar, ainda, que, de acordo com dados fornecidos pelo INEP, à revelia da presença ou ausência de obrigatoriedade de oferta da língua espanhola no Ensino Básico, esse idioma tem sido a opção de língua estrangeira mais escolhida pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (ABRALIN, 2024)³

Políticas Linguísticas

A definição de políticas institucionais para a área de línguas estrangeiras é um processo complexo, como se observa nesses exemplos do contexto recente no Brasil apresentados acima. Esse processo envolve questões históricas, político-ideológicas e econômicas, além, é claro,

³ <https://abralin.org/nota-publica-sobre-a-retirada-do-espanhol-do-curriculo-do-ensino-medio/>

das questões essenciais de âmbito linguístico, educacional e intercultural como, por exemplo, a definição da carga horária das disciplinas, a qualidade das instalações, o material didático, o domínio das tecnologias, os letramentos digitais, a proficiência linguística e qualificação profissional dos professores. O desafio é ainda maior num contexto global de retrocesso político, como se tem verificado recentemente, com a agenda neoliberal de extrema direita atacando as áreas da Educação, da Ciência e da Cultura em diferentes partes do mundo. No Brasil, isso foi materializado, por exemplo, no aprofundamento dos cortes de recursos públicos, a partir de 2017, e na suspensão de programas como o Idiomas sem Fronteiras, pelo MEC, a partir de 2019. Esse programa, do qual a UFRPE participa desde 2013, é uma iniciativa de política linguística exitosa, voltada à internacionalização do ensino superior. Voltaremos a ele mais adiante.

De forma geral, a constatação a que chegam Abreu e Lima *et al.* (2016) é a de que, no Brasil, “não podemos falar da existência de uma política nacional para o ensino de LE”. Os autores argumentam que a definição de uma política para o ensino de línguas no Brasil deve considerar o sistema educacional como um todo, “a partir de decisões estratégicas a serem tomadas pelo Estado”, observando que essa política deve refletir “a diversidade das regiões e dos interesses locais das comunidades, mas que também esteja em sintonia com os processos de globalização da ciência e dos processos educativos.” (Abreu e Lima *et al.*, 2016, p. 28). A tarefa não é simples, sobretudo no contexto de um país das dimensões do Brasil, marcado por realidades complexas, com extrema desigualdade social, sob a ação de forças econômicas e políticas que contribuem para perpetrar sistemas de exclusão.

Os autores apontam um documento bastante interessante, que pode suscitar reflexões acerca dos princípios que devem nortear a elaboração de políticas linguísticas no mundo. São orientações publicadas pela UNESCO ao final da 194ª sessão do Conselho Executivo da entidade, em 2014. Intitulado *Ensino de Línguas em Sistemas Educacionais*, o documento é direcionado aos Estados-membros da Organização das Nações Unidas. Relembrando a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (de 2 de novembro de 2001) e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção das Expressões da Diversidade Cultural (de 20 de outubro de 2005), e levando em consideração a missão confiada à UNESCO, no

âmbito da ONU (“fomentar a paz, o desenvolvimento individual, cultural e econômico por meio da cooperação, educação e promoção do pluralismo linguístico e cultural”), são afirmados os seguintes princípios:

- A diversidade linguística é um bem comum da humanidade.
 - Aprender e dominar várias línguas desenvolve a compreensão intercultural e o espírito de tolerância. Isso contribui para o desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades, promovendo intercâmbio, cooperação e mobilidade internacional.
 - Devem ser envidados esforços para implementação de políticas educacionais que promovam o plurilinguismo, pela diversidade de opções de línguas ensinadas nas escolas.
 - Os Estados-membros devem promover o ensino de duas línguas adicionais, além da língua de instrução usada pelo sistema educacional.
 - Os Estados-membros devem garantir a qualidade da formação educacional, linguística e intercultural dos professores.
- (UNESCO, 2014)

A valorização do multilinguismo é uma proposta central do Programa Idiomas sem Fronteiras, iniciativa de política linguística nacional voltada para a internacionalização do ensino superior iniciada em 2012, primeiro com o nome de Inglês sem Fronteiras, depois ampliado numa segunda etapa, para inclusão de outros idiomas pelas universidades participantes. Os editais 29/2017 e 59/2017, de credenciamento das universidades ao programa, determinavam, respectivamente: a) a obrigatoriedade de se ofertar cursos de português como língua estrangeira, caso a universidade participante desejasse oferecer outro idioma, além do inglês (no caso da UFRPE, o espanhol); b) o compromisso institucional de se aprovar o documento de política linguística da instituição, explicitando o apoio ao ensino de idiomas. A UFRPE cumpriu a exigência aprovando a Resolução nº 121/2018. Numa perspectiva de formação cidadã e inclusiva, ele define como princípios básicos:

- I - o acesso democrático ao ensino de línguas como parte da formação cidadã dos aprendizes;
- II- o respeito à diversidade linguística e cultural;
- III - a inclusão social da comunidade acadêmica;
- IV- a difusão internacional da produção acadêmica, científica, artística e cultural desenvolvida na UFRPE;
- V- a liberdade de atuação de professores e pesquisadores no que tange às orientações teóricas e/ou metodológicas adotadas no ensino, na pesquisa e na extensão (UFRPE, 2018)

Entre os principais objetivos definidos pelo documento da UFRPE estão o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de línguas estrangeiras, língua brasileira de sinais (LIBRAS) e português como língua estrangeira/adicional, voltadas à comunidade da UFRPE e aos professores das redes de Ensino Básico; o apoio às atividades acadêmicas e culturais visando à integração entre os membros da comunidade acadêmica da UFRPE, bem como entre esses e a comunidade internacional, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão; a divulgação internacional da produção acadêmica, científica, artística e cultural desenvolvida na UFRPE; e a oferta de oportunidades de estudos em língua portuguesa e cultura brasileira a imigrantes e refugiados.

Abreu-e-Lima e Moraes (2021) destacam a importância do Programa Idiomas sem Fronteiras no fomento ao debate institucional para a construção de políticas linguísticas pelas universidades:

Esta foi a primeira vez que se promoveu uma ampla discussão nas instituições participantes sobre a importância de se ter uma política linguística [para] que os especialistas pudessem pensar a política para além da internacionalização, pensar e incluir ações de inclusão social como o ensino das línguas oficiais brasileiras - Português e Libras, de línguas indígenas, dos idiomas estrangeiros pertinentes àquela comunidade considerando, principalmente, sua regionalidade e o português para estrangeiros. (Abreu e Lima; Moraes, 2021, p. 45).

Internacionalização e integração linguística

A internacionalização da educação superior é definida por Knight (1994) em termos que destacam a dimensão internacional relacionando-a ao papel social desempenhado pela educação. Em níveis nacional, setorial e institucional, a internacionalização é compreendida como “o processo de incorporação de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, às funções e à oferta da educação pós-secundária” (Knight, 1994, p. 2).

A dimensão internacional tem sido tradicionalmente contemplada pelas universidades, e a intensidade dessa dimensão esteve historicamente associada à qualidade e ao prestígio das instituições. No entanto, o conceito de internacionalização começa a ser moldado a partir de uma perspectiva mercantilista da educação superior (Sebastián, 2011), baseada nas estratégias de recrutamento de estudantes internacionais como forma de obtenção de recursos financeiros através do pagamento de taxas.

De acordo com De Wit (2002), algumas das razões que levam as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotarem o processo de internacionalização incluem:

razões políticas, voltadas para o entendimento e a formação de alianças com interesses políticos; razões econômicas, relacionadas ao desenvolvimento e ao crescimento econômico; razões socioculturais, que envolvem os contextos culturais e sociais interagidos frente aos valores nacionais; e razões acadêmicas, no sentido de qualificar pessoas e compartilhar conhecimentos tanto no ensino quanto na pesquisa. (De Wit, 2002, p. 82).

Essas razões tornam o processo de internacionalização complexo e repleto de variáveis, com o objetivo de tornar a sociedade mais acessível ao mercado internacional.

Oregoni (2017), por sua vez, observa que, nos modelos de internacionalização endógenos, as políticas, estratégias e atividades são organizadas levando em consideração as prioridades missionárias, mas também as agendas nacionais e de organismos regionais. Além disso,

esses modelos têm um componente de solidariedade, pois se baseiam na criação de laços de cooperação significativos e na implementação de mecanismos e estratégias que promovem abordagens de internacionalização deliberadamente diferentes das tendências hegemônicas, frequentemente impulsionadas pelos países do Norte Global.

Autoras como Didou Aupetit (2015) destacam a necessidade de articular os processos de internacionalização com as questões regionais da educação superior, como o desenvolvimento de competências interculturais, a implementação de programas bolsas de mobilidade para populações mais vulneráveis, visando a uma maior inclusão; e o apoio à democratização do acesso às universidades latino-americanas.

Não se pode falar de internacionalização sem considerar a questão linguística. A integração linguística, ou seja, a inclusão de diferentes línguas nas ações institucionais é, portanto, um componente essencial da internacionalização. Quando as universidades adotam políticas de internacionalização, elas frequentemente buscam promover a integração linguística, fundamental para a realização dos objetivos de colaboração internacional, mobilidade acadêmica e intercâmbio cultural, segundo Didou Aupetit (2015). A criação de ambientes acadêmicos multilíngues, onde se falam diversas línguas, é um passo importante para o processo de integração regional de diferentes culturas e sistemas educacionais. Além disso, a internacionalização da educação superior não apenas incentiva a mobilidade de estudantes e professores, mas também exige a capacitação desses indivíduos em habilidades linguísticas para que possam interagir e colaborar efetivamente com colegas de diferentes regiões e países. O domínio de uma ou mais línguas estrangeiras é, portanto, uma das chaves para o sucesso da internacionalização, pois facilita o acesso ao conhecimento global e fortalece as parcerias internacionais (Sousa, 2018).

Assim, a internacionalização e o processo de integração linguística são dois mecanismos complementares que visam tornar a educação superior mais acessível, inclusiva e globalizada. Segundo Sousa (2018), ao promover a integração de diferentes idiomas e culturas, as instituições de ensino superior podem criar um ambiente mais dinâmico, que favoreça a troca de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades interculturais e a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios de um mundo globalizado. Esses processos, ao mesmo tempo

em que favorecem a educação de qualidade e a mobilidade acadêmica, também reforçam a ideia de que a educação superior deve ser um espaço de construção de pontes entre diferentes culturas e linguagens, contribuindo para um mundo mais interconectado e cooperativo.

Opções metodológicas

Para descrever e analisar as iniciativas da UFRPE para o ensino de línguas, a partir das diretrizes de sua Política Linguística institucional (Resolução nº 121/2018), abordamos aqui os programas implementados na universidade. Utilizamos a metodologia do quadro lógico, ferramenta facilitadora do processo de conceituação, desenho, execução e avaliação de projetos. Essa metodologia está focada na orientação objetiva, na orientação dos atores envolvidos e na facilitação da participação e comunicação entre as partes interessadas, segundo Ortegón (2005). Caracteriza-se também por ser uma pesquisa documental, pois o projeto é um documento. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015):

É aquela em que os dados obtidos provêm estritamente de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos é denominado método de análise documental” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244).

Nesse sentido, foram cumpridas as etapas de seleção e coleta de documentos para posterior análise, incluindo resoluções, editais e portarias indicados no quadro 1 abaixo, com seus respectivos objetivos. Os procedimentos metodológicos seguidos na análise foram: caracterização documental, codificação, registro, categorização e análise crítica do conteúdo de acordo com os objetivos desta pesquisa.

Também foram analisadas 104 respostas do questionário aplicado pelo Núcleo de Internacionalização, no período de 2021 a 2024, entre os alunos participantes dos cursos de idiomas, no âmbito do Programa PEPRI e Rede Andifes IsF.

Resultados e discussão - Línguas, formação docente e internacionalização na UFRPE

Entre as atribuições do Núcleo de Internacionalização (NINTER), que integra o Instituto de Inovação, Empreendedorismo, Internacionalização e Relações Institucionais (Instituto IPÊ), criado em 2020, está o trabalho de oferecer oportunidades de aperfeiçoamento da proficiência linguística à comunidade acadêmica da UFRPE. Isso tem sido realizado por meio da parceria com o NID (Núcleo de Idiomas) do curso de Letras/Sede (Licenciatura em Português e Espanhol); com o Núcleo Integrado de Língua Inglesa, suas Literaturas e Ensino (NILLE), do curso de Letras (Licenciatura em Português e Inglês) da Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST); e com apoio da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). A oferta de cursos de idiomas tem o objetivo de fortalecer o currículo acadêmico de estudantes e servidores da UFRPE, possibilitando “o acesso democrático ao ensino de línguas como parte da formação cidadã”, conforme o documento que institui a Política Linguística da universidade e, ao mesmo tempo, capacitando-os a vivenciar uma experiência de mobilidade internacional. Além de integrar desde 2019 a Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, nova etapa do IsF, política linguística nacional para a área de idiomas, a UFRPE implementou o Programa de Ensino Remoto e Presencial de Idiomas (PEPRI), programa local instituído em 2021 pelo NINTER em parceria com os demais setores acima referidos.

São lançados semestralmente os editais nacionais da Oferta Coletiva da Rede Andifes IsF, incluindo os sete idiomas da Rede: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira. Qualquer pessoa da comunidade acadêmica da UFRPE pode participar dos cursos oferecidos pelas universidades que integram a Rede. No caso do português como língua estrangeira, os cursos são abertos a qualquer pessoa estrangeira, mesmo que não tenha vínculo institucional com alguma universidade. Trata-se de uma decisão política do programa, que pode atender, por exemplo, imigrantes e refugiados. Alguns dos objetivos da Rede Andifes-IsF são os seguintes:

- Promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IFES e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, a formação e a capacitação de estrangeiros em PLE/LA [Português como Língua Estrangeira/Adicional], conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais.[...] - Promover e contribuir com a formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização nas IFES e nas escolas brasileiras. [...] - Fortalecer o ensino de idiomas no país, bem como o de língua portuguesa do Brasil e cultura brasileira no exterior ou localmente [...] (Rede Andifes IsF, 2025)⁴.

A formação inicial e continuada de professores de idiomas é um dos objetivos centrais da Rede Andifes IsF, assim como dos demais programas de idiomas na UFRPE. A participação dos estudantes de Letras, que atuam como professores bolsistas ou voluntários, tem repercutido positivamente na sua formação docente. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, com a seleção de bolsistas de espanhol para participação no Programa de Assistentes Brasileiros de Conversação na Espanha, em diferentes edições: Luiz Fillipe Mariano Siqueira, Jonatas Cavalcante Rabelo, Kildare Rossano dos Santos Silva e Keivilly Kaylanne Duarte de Moraes. O sucesso dos resultados obtidos pelos estudantes atesta a qualidade do trabalho de formação linguística desenvolvido na UFRPE. A esse respeito, vale destacar também a premiação do estudante Deustar Augusto Carvalho (Letras/UAST) em primeiro lugar no I Fórum Internacional de Idiomas promovido pela Bashkir State Medical University (Rússia), em 2018, na categoria “Apresentação em Vídeo” sobre o tópico “Representação Criativa da Língua”. No trabalho *Brazil in the Voice of Maria Bethânia: A Metaphor for Motherland* (O Brasil na voz de Maria Bethânia: uma metáfora para pátria), orientado pela Prof.^a Bruna Dugnani, Deustar Augusto analisa a interpretação da cantora Maria Bethânia para a canção-poema Pátria Minha/Melodia Sentimental (Vinícius de Moraes/

⁴ Disponível em: <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>

Heitor Villa-Lobos), enfatizando a riqueza dos processos metafóricos em língua portuguesa. O vídeo, narrado em inglês, pode ser visto no site da UFRPE⁵.

Em 2020, com o advento da pandemia de COVID-19 e o cancelamento das atividades presenciais nos *campi* da universidade, foi elaborado pelo NINTER o “Projeto-Piloto para Ensino de Idiomas a Distância na UFRPE”, instituído pela Resolução 082/2020, de 7 de maio de 2020, atendendo naquele momento à necessidade de adaptação total para o ensino remoto. Esse projeto foi o embrião do Programa de Ensino Remoto de Idiomas (PERI), instituído no ano seguinte pela Resolução 234/2021, de 11 de janeiro de 2021 (que revogava a Resolução 082/2020). Posteriormente, o programa foi reformulado e passou a se chamar Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), para a retomada das atividades presenciais. São oferecidos cursos de inglês, espanhol, francês e português como língua estrangeira para a comunidade acadêmica a cada semestre, com carga horária de 30 horas e de 48 horas, com certificação. As aulas são ministradas por estudantes de Letras selecionados em editais específicos. No caso da língua francesa, as aulas são ministradas por um assistente de ensino de francês, no Âmbito do programa Assistentes de Ensino, da Embaixada da França.

Além disso, oferecemos um programa de formação aos bolsistas anualmente, ministrado pelos professores da UFRPE com temas incluindo, por exemplo, metodologias para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais; elaboração e adaptação de materiais didáticos para o ensino de línguas; oralidade no Ensino de Línguas; interculturalidade e o ensino de línguas estrangeiras/adicionais; elaboração de materiais didáticos e avaliação.

No quadro 6, apresentamos, em ordem cronológica, ações de incremento do trabalho de formação em línguas estrangeiras, desenvolvidas desde 2012. Incluímos aí iniciativas de políticas nacionais e ações institucionais implementadas localmente, para o fortalecimento da área de idiomas e do processo de internacionalização da UFRPE.

⁵ Estudante da UFRPE/UAST vence concurso promovido por universidade russa. Disponível em <<http://www.ufrpe.br/br/content/estudante-da-ufrpeuast-vence-concurso-promovido-por-universidade-russa>>. Acesso em 28 de abril de 2025.

Quadro 6 Políticas linguísticas adotadas na UFRPE

Ano	INSTRUMENTOS DE REGULAMENTAÇÃO	OBJETIVOS / AÇÕES
2012	Portaria MEC Nº 1.466 (18/12/2012) – cria o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)	Promover a oferta nacional de cursos presenciais e de testes de proficiência em inglês (TOEFL ITP) à comunidade acadêmica, principalmente para qualificar os candidatos ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), criado em 2011. (https://isf.mec.gov.br/documentos)
2013	Chamada Pública 001/2013 MEC/CAPES/SESu	Adesão da UFRPE ao IsF, primeiro como Centro Aplicador do TOEFL/ITP (Test of English as a Foreign Language/Institutional Testing Program) em abril de 2013, e depois com a oferta de aulas presenciais e com a oferta do curso MEO (My English Online).
2014	Portaria MEC nº 973, de 14 de novembro de 2014 – Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (identificado pela mesma sigla IsF)	“Propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas -IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.” (Disponível em http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf)
2015	Implantação dos Núcleos de Idiomas-NuLi IsF na UFRPE	Promover aulas presenciais de língua inglesa na Sede e nas Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG) e Serra Talhada (UAST), também aulas presenciais de língua espanhola, de português como língua estrangeira e de francês no campus sede, com a participação de discentes do curso de Letras, como bolsistas aprovados em seleção para atuarem como professores dos cursos.
2016	Programa Leitores Franceses	Programa vinculado à Embaixada da França, que estreita as parcerias já existentes entre a UFRPE e universidades francesas, no âmbito do Programa BRAFAGRI (período 2010 a 2025) e de outros convênios acadêmicos. O programa Leitores Franceses beneficia a comunidade acadêmica no aperfeiçoamento do domínio da língua francesa dos discentes candidatos à mobilidade através do Programa BRAFAGRI, além da capacitação de servidores, discentes de graduação e de pós-graduação.

2017	Criação da Política Linguística institucional, através da Resolução CONSU/UFRPE nº 121, de 28 de agosto de 2018.	Regulamenta a Política linguística da UFRPE, com diretrizes para ações na área de idiomas, considerando o processo de internacionalização da UFRPE. (UFRPE, 2018) (https://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu121.2018_ad_ref._politica_linguistica_ufrpe.pdf)
2018	Criação da Política Linguística institucional, através da Resolução CONSU/UFRPE nº 121, de 28 de agosto de 2018.	Regulamenta a Política linguística da UFRPE, com diretrizes para ações na área de idiomas, considerando o processo de internacionalização da UFRPE. (UFRPE, 2018) (https://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu121.2018_ad_ref._politica_linguistica_ufrpe.pdf)
	Plano de Implantação de uma Política de Internacionalização da UFRPE - Resolução nº 089/2018, de 10 de abril de 2018.	Regulamento o Plano de Implantação de uma Política de Internacionalização (2018/2022), na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tendo como um dos objetivos: preparação dos discentes para um mundo globalizado. A preparação envolve domínio em idiomas, através dos cursos de línguas presenciais da UFRPE. (https://print.ufrpe.br/sites/default/files/Projeto%20de%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFRPE%202018.pdf)
2019	O Programa IsF é incorporado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) por meio da Resolução Pleno nº 01/2019 do Conselho Pleno, criando a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeiras – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede Andifes IsF.	Prevê o incremento das ações de formação inicial e de formação continuada na área de Letras, com enfoque sobre a internacionalização. O programa tem importância estratégica para o crescimento das universidades e para o desenvolvimento do país, com a melhoria da qualidade da formação dos estudantes e de toda a comunidade acadêmica. A proposta da Rede, a partir desta nova etapa, é a de formação docente na área de idiomas, com a oferta de curso de Especialização e de curso de Extensão, com público-alvo de profissionais graduados em Letras e estudantes de Letras. (Disponível em https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/)
2020	Criação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2030	Propõe no objetivo 99 (Internacionalização capacitação), a oferta de cursos de idiomas em vários níveis, para capacitação da comunidade acadêmica da UFRPE. (disponível em: http://ww2.proplan.ufrpe.br/sites/ww2.proplan.ufrpe.br/files/PDI-UFRPE-2021-2030.pdf)

2022	Criação do Programa de Ensino Remoto de Idiomas (PERI), instituído pela Resolução 234/2021 (de 11 de fevereiro de 2021)	O objetivo central do PERI é oferecer à comunidade acadêmica da UFRPE a oportunidade de iniciar ou de aprimorar os estudos de línguas estrangeiras, com a justificativa principal de fortalecimento do processo de internacionalização da universidade, considerando a formação em línguas estrangeiras como etapa fundamental desse processo. O público-alvo é a comunidade acadêmica da UFRPE – estudantes, servidores docentes, técnico-administrativos e trabalhadores de empresas terceirizadas que prestam serviço à universidade. Incluem-se também no público-alvo estudantes e docentes estrangeiros da universidade, que tenham interesse em participar dos cursos de Português como Língua Estrangeira.
2023	Resolução CONSU/UFRPE n.º 283, de 4 de abril de 2023 (PROENID - Programas e Projetos de Ensino de Idiomas da UFRPE).	Regulamenta o funcionamento de Programas e Projetos de Ensino de Idiomas da UFRPE, incluindo-se aí o Programa Rede Andifes IsF, o Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas (PEPRI), o Programa Time to Talk, entre outros.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esse quadro mostra um conjunto de ações implementadas em parceria com os setores da universidade comprometidos com a melhoria da qualidade da formação linguística no currículo acadêmico da comunidade da UFRPE, e também na perspectiva da internacionalização. Segundo Vila Nova (2021) a formação linguística é um pressuposto fundamental, um dos pilares desse processo. Sem níveis de proficiência adequados, o desenvolvimento das estratégias de internacionalização é impossível. E mais: a proficiência linguística é um objetivo que deve ser almejado sem se perder de vista a dimensão intercultural da aprendizagem de um novo idioma. A proficiência linguística deve integrar o processo educativo como parte de uma formação humanista e cidadã, num mundo marcado por tensões e conflitos causados pela incompreensão, pela visão parcial e limitada acerca da pluralidade dos fenômenos culturais.

Apresentamos a seguir uma amostra das contribuições dos estudantes bolsistas que ministram as aulas de idiomas do IsF e do PEPRI, em resposta ao questionário elaborado pelo NINTER, para avaliação de sua participação nos programas. É possível analisar a percepção que os estudantes revelam acerca do impacto dessa experiência em sua formação.

“Minha participação no IsF com o português como língua adicional foi de suma importância para mim como pessoa e principalmente como acadêmico, ensinar no IsF me fez sair da zona de conforto e repensar com empatia como ajudar os alunos que estavam em mobilidade internacional. Infelizmente a vida me levou para outros rumos e vim concluir meu curso de Letras na UEM-Universidade Estadual de Maringá, onde pude ingressar no grupo de PLA de extensão, já realizei duas apresentações de trabalho e estou escrevendo um PIC e um PIBIC sobre o ensino de PLA e a prova Celpe-Bras.

Dessa forma só tenho a agradecer à Ruralinda [expressão usada pela comunidade acadêmica da UFRPE para se referir à universidade] pela oportunidade e a professora Dorilma Neves e Júlio Villa Nova por todo o apoio no meu início de carreira como docente.” C1

“A experiência no IsF – Rede Andifes foi, sem dúvidas, incrível. A partir dela, pude desenvolver diversas habilidades voltadas para o ensino remoto, como o planejamento de aulas mais dinâmicas, o uso de ferramentas digitais de forma estratégica e a adaptação de conteúdos para diferentes perfis de estudantes. Aliás, a participação nas ofertas coletivas me permitiu ter contato com pessoas de diferentes estados do Brasil. Esse intercâmbio ampliou minha visão sobre as realidades educacionais do país, favoreceu trocas culturais muito valiosas e reforçou a importância da comunicação clara e inclusiva em ambientes diversos. Durante esse período, aprimorei o uso de plataformas digitais, criei materiais interativos e desenvolvi estratégias para engajar os alunos mesmo à distância. Também aprendi a lidar com os desafios do ensino remoto com mais segurança e flexibilidade, sempre buscando oferecer um aprendizado de qualidade.” C2

“Foi muito positiva. Sempre tive uma prática docente insegura e hoje em dia tenho mais segurança no meu trabalho.” C3

“Ter participado enquanto bolsista me rendeu muita experiência, me possibilitou a adaptação ao ensino remoto, me conectou com pessoas/servidores incríveis. Mas algo que eu gosto disso tudo é que sempre cito o programa como exemplo para meus estudantes do Estado e eles ficam muito animados pra ingressar na universidade para ter oportunidades como essa, tanto como bolsista, como alunos dos cursos.” C4

Para o compartilhamento da experiência dos bolsistas, e também para despertar na comunidade de estudantes do curso de Letras o interesse e a motivação para se candidatarem a uma vaga como bolsista, promovemos

um encontro virtual sobre as práticas pedagógicas no ensino de idiomas na UFRPE⁶, realizado no dia 19 de dezembro de 2022, em que os bolsistas relataram suas experiências e apresentaram interessantes reflexões sobre o trabalho, inclusive no tocante às dificuldades encontradas e às estratégias utilizadas para superá-las.

O cuidado e a dedicação da equipe gestora são destacados nas diferentes etapas do trabalho de formação, incluindo orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades. É necessário destacar o empenho dos professores orientadores, no cumprimento da missão de preparar os estudantes para o mundo do trabalho docente, motivando-os para a experiência. Uma das principais inspirações teórico-metodológicas nessa empreitada é a do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, para quem ensinar é uma tarefa que exige amorosidade, rigorosidade metódica, pesquisa, reflexão crítica sobre a prática, rejeição a qualquer forma de discriminação, reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996, p. 7). Pensando na tarefa fundamental da Educação, como forma de intervenção no mundo, realizando a transformação das pessoas em seres humanos melhores, para que assim o mundo se torne melhor, ele assinala a importância da reflexão crítica no fazer docente. Como professor, Freire acredita que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que podemos aprimorar a prática seguinte, ou seja, o próprio discurso teórico é necessário para a reflexão crítica, de forma tão concreta que quase se confunde com a prática” (Freire, 1996, p.39).

A seguir, seguem alguns depoimentos de como os bolsistas lidaram com as dificuldades encontradas.

“Modifiquei as estratégias de abordagem das aulas além de oferecer possibilidades para que eles pudessem participar.” C5

“Busquei soluções com a equipe técnica e dialoguei com os estudantes.” C6

“Acredito que tenha ocorrido dificuldade na elaboração das aulas devido à ausência de um plano de ensino ou algo parecido para guiar os conteúdos que precisamos trabalhar. Mas busquei ajuda com a coordenadora, que me disponibilizou uma lista com sugestões de assuntos. Foi muito bom, porque

⁶ Encontro de Práticas Pedagógicas no Ensino de Idiomas. Disponível em: <Divulgação: <https://www.international.ufrpe.br/praticasdeIdiomas>> Acesso em: 15.05.2025.

possibilitou nortear a elaboração de aulas e atividades. Outra dificuldade foi a frequência dos alunos. Nesse ponto, não houve muito o que fazer. Sempre tento conversar sobre a importância das presenças.” C7

“Foi preciso adaptar as aulas de modo que todos pudessem participar, mas sem ficar tão cansativo. Também foi difícil adaptar as atividades (especialmente atividades em duplas ou grupos) que eram elaboradas para uma turma de até 5 ou 6 pessoas, mas só havia 2 ou 3 pessoas na aula, por exemplo.” C8

A inclusão do ensino de línguas estrangeiras no currículo acadêmico de estudantes e servidores docentes e técnico-administrativos é fundamental em um mundo cada vez mais globalizado, no qual a comunicação frequente com pessoas de diferentes origens — em contextos pessoais ou profissionais — tornou-se uma necessidade constante. No âmbito acadêmico, o domínio de outras línguas é essencial para a leitura de publicações científicas, a realização de projetos colaborativos, a redação de artigos e livros, bem como para a formalização de acordos de cooperação. Esse cenário evidencia a importância estratégica das línguas estrangeiras para a integração regional e nacional, o fortalecimento da cooperação internacional e o enriquecimento das relações socioculturais e econômicas.

Entre os anos de 2020 e 2024, diversas turmas de cursos de idiomas foram ofertadas por meio do Programas PEPRI e da Rede Idiomas sem Fronteiras (IsF), beneficiando a comunidade acadêmica da UFRPE com aulas de várias línguas.

O Quadro 7 apresenta um relatório detalhado das turmas oferecidas e do número de participantes ao longo desse período.

Quadro 7 Ofertas de Cursos em línguas estrangeiras na UFRPE

ANO	Quantidade de turmas ofertadas (PEPRI + IsF)	Quantidade de aprendizes matriculados (cursos PEPRI)
2020	15	350
2021	34	1062
2022	38	892
2023	35	264
2024	76	748

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

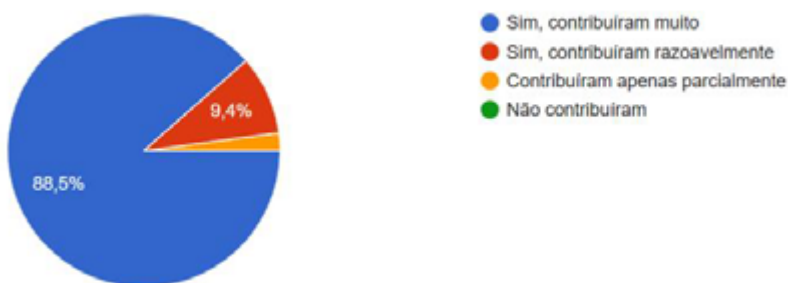
Para fins de avaliação, foi realizada uma pesquisa com uma amostra de 104 participantes matriculados nos cursos, conforme levantamento conduzido anteriormente pelo NINTER. A elaboração do questionário teve como objetivo verificar a percepção dos participantes quanto à importância de sua participação nos cursos, a indicação de eventuais dificuldades, a avaliação do desempenho dos professores, o nível de satisfação dos participantes etc. As perguntas do questionário são as seguintes: 1. “Qual o curso que você concluiu?” 2. “O curso atendeu suas expectativas?” 3. “Como você avalia o ambiente virtual em que as atividades foram realizadas?” “Caso a resposta da pergunta 4 tenha sido afirmativa, favor detalhar a(s) dificuldade(s).” 4. “Você teve alguma dificuldade de acesso ao material do curso?” 5. “Como você avalia o conjunto de recursos (links, sites, vídeos, quizzes, aplicativos, ferramentas etc.) utilizados no curso?” 6. “Como você avalia o desempenho do professor?” Essa questão foi desmembrada nos seguintes pontos: “domínio do conteúdo e abordagem didática; cumprimento do plano de curso; definição de critérios de avaliação; interação com a turma; disponibilidade para tirar dúvidas e atender solicitações.” 7. “Você considera que os conteúdos desenvolvidos no curso contribuíram para a ampliação de seus conhecimentos no idioma, considerando competências linguísticas e interculturais?” 8. “Como você se autoavalia quanto à sua participação no curso?” 9. “Você participaria de outros cursos de idiomas a distância oferecidos na UFRPE, da Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras ou do Programa de Ensino Presencial e Remoto de Idiomas-PEPRI?” 10. “Você recomendaria os cursos de idiomas a distância oferecidos na UFRPE?” 11. “Que temas e/ou conteúdos do curso você destaca como mais interessantes ou relevantes para o seu aprendizado? Considere aspectos linguísticos e interculturais.”

De forma geral, os resultados amplamente positivos reiteram a importância do trabalho desenvolvido na UFRPE na área de línguas estrangeiras, como iniciativa para a qualificação do currículo acadêmico, contribuindo para o avanço do processo de internacionalização da UFRPE. Apresentamos um breve resumo das respostas, com base nos gráficos indicados abaixo.

De acordo com o Gráfico 1, que aborda os conteúdos desenvolvidos nos cursos, com foco na ampliação do conhecimento em idiomas — con-

siderando tanto as competências linguísticas quanto as interculturais — cerca de 88,5% dos comentários analisados destacaram positivamente a contribuição desses conteúdos para a formação em língua estrangeira dos participantes. Em contrapartida, uma pequena parcela considerou que os conteúdos abordados contribuíram apenas parcialmente ou não contribuíram para o fortalecimento dos conhecimentos, especialmente no que se refere à ampliação da percepção sobre a conexão com o mundo.

Gráfico 1 Os conteúdos desenvolvidos no curso contribuíram para a ampliação de conhecimento em idiomas, considerando competências linguísticas e interculturais?



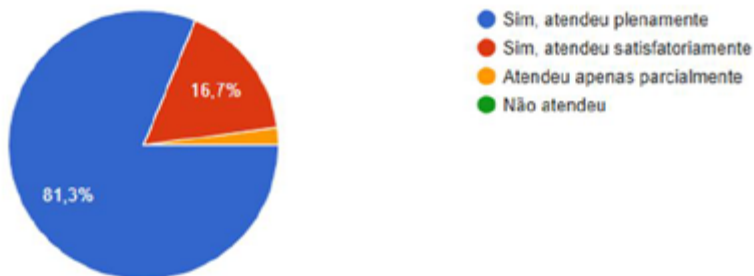
Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nas respostas, os participantes destacaram diversos aspectos relacionados às competências linguísticas e interculturais, com o objetivo de ampliar sua percepção sobre a conexão com o mundo. Alguns comentários ressaltaram esses pontos de forma significativa:

*“A elaboração de diversos tipos de textos. Foi muito importante na prática tanto no aspecto linguístico como cultural.”***C9**

*“O tema que mais chamou minha atenção foi as expressões cotidianas, porque percebi que, dependendo da parte do Brasil, são utilizados diferentes regionalismos. Também os aspectos culinários do Brasil me chamaram atenção, pois há diferentes formas de se referir aos mesmos alimentos que existem no Equador, além de pratos típicos que também variam de acordo com a parte ou região do Brasil onde se está.”***C10**

Gráfico 2 O curso atendeu suas expectativas?



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O Gráfico 2 mostra a avaliação dos participantes quanto ao atendimento às suas expectativas ao final do curso. Os comentários destacados a seguir evidenciam aspectos como o desempenho dos professores bolsistas e a contribuição dos cursos para a formação acadêmica e profissional dos envolvidos, considerando a relevância dos conteúdos abordados.

“As aulas foram muito boas e compreensíveis em relação ao tema abordado.” **C11**

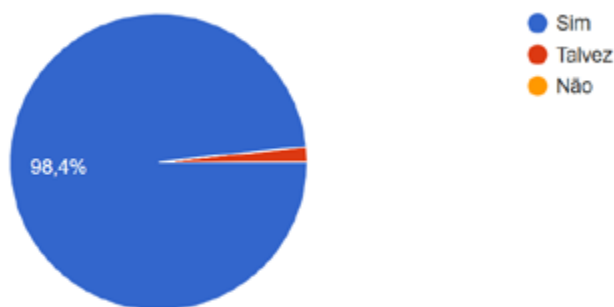
“Excelentes professores, muito dedicados. Me encontro muito satisfeita com o curso, a didática faz toda diferença. Oportunidade ímpar para minha formação.” **C12**

“Eu gostei muito do curso, os conteúdos abordados foram bem interessantes e adquiri muito conhecimento, a professora foi maravilhosa ministrando as aulas.” **C13**

“O curso foi muito bom para mim, mesmo sabendo entender bem o inglês, falar ainda é um desafio para mim, então ter essas interações, se sentir mais seguro falando, foi de extrema importância para meus estudos da língua inglesa. Agradeço novamente ao professor.” **C14**

“No mais, sou grato pela oportunidade concedida, de fazer parte do curso online de francês e aprender de forma leve e efetiva com quem domina esse conhecimento linguístico. Ter profissionais na equipe como a professora abrilhanta o trabalho do Núcleo e fornece um indicador de excelência no processo de ensino-aprendizagem para com servidores, técnicos e estudantes.” **C15**

Gráfico 3 Você recomendaria os cursos de idiomas à distância oferecidos na UFRPE?



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Por fim, o gráfico 3 indica o alto grau de satisfação dos participantes com a oferta dos cursos, com mais de 98% das respostas confirmando que recomendariam os cursos a outras pessoas.

Conclusão

As ações desenvolvidas pela UFRPE por meio da articulação entre o NINTER e os demais setores da universidade, no Programa PEPRI e na Rede Andifes-IsF, evidenciam um compromisso institucional sólido com o fortalecimento da qualificação acadêmica e profissional da sua comunidade, considerando a promoção do ensino de línguas estrangeiras também como estratégia de fortalecimento do processo de internacionalização da universidade. As diversas etapas desse processo, abordadas sucintamente aqui, comprovam a mobilização de competências da equipe da área de Letras na elaboração da Política Linguística da universidade, na seleção e orientação de bolsistas, cuja participação nos programas é reconhecida por eles mesmos como uma excelente oportunidade de formação docente. A experiência acumulada, aliada à formação contínua dos bolsistas do curso de Letras, tem contribuído para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em princípios humanistas, inclusivos e colaborativos.

O trabalho de gestão e de comunicação, no âmbito do NINTER, tem contribuído significativamente para a obtenção de resultados positivos, em termos qualitativos e quantitativos. Destacamos aqui o recorte do período entre 2020 e 2024, demonstrando avanços significativos na construção de competências linguísticas e interculturais entre estudantes e servidores da instituição. Os relatos dos participantes dos cursos atestam isso, indicando impactos duradouros na trajetória acadêmica e profissional dos envolvidos, ampliando sua visão crítica e sua capacidade de atuação em contextos multiculturais. Fica evidenciado, assim, o papel estratégico do ensino de idiomas na construção de uma universidade socialmente comprometida e alinhada às demandas de um mundo globalizado, inserida internacionalmente em contextos diversos, onde o domínio de línguas e a valorização da diversidade cultural são elementos essenciais para a educação transformadora e cidadã.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES, Waldenor B.; BARBOSA, Wagner J.; BLUM, Avram. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise e MORAES, Waldenor Barros (orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 2016 (pp.19-46)

_____; _____. Idiomas sem Fronteiras. Multilinguismo, política linguística e internacionalização. In: _____; _____. NICOLAIDES, Christine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SANTOS, Elaine M. (orgs.). **Idiomas sem Fronteiras**. Multilinguismo, política linguística e internacionalização. Editora da UFMG, 2021 (pp. 15-54)

ALMEIDA, J.C.P. Por uma Política de Ensino de (Outras) Línguas. UNICAMP, **Trabalhos em Linguística Aplicada** (37): 103-108, Jan./Jun. 2001. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/267688282_Por_uma_politica_de_ensino_de_outras_linguas Acesso em 15 de maio de 2025.

REDE ANDIFES. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais**, 2012. Disponível em http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf
Acesso em 25 de abril de 2025.

DE WIT, H. Globalización e internacionalización de la educación superior, en **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, RESC, v. 8, n.2, julho, 77-84. Hogeschool van Amsterdam, 2011 (p.82).

AUPETIR, S. Didou; JOKIVIRTA, L. Higher education crossing borders in Latin America and the Caribbean. **International Higher Education**, 2015 (p.49). <https://doi.org/10.6017/ihe.2007.49.7979>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KNIGHT, J. **Internationalization: Elements and checkpoints**. Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KRIPKA, R. M. L., SCHELLER, M. e BONOTTO, D. L. **Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas – Investigação Qualitativa na Educação, 2(1), 243-247, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>

OREGIONI, M. S. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: Tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n.1, p. 114–133, 2017. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667>

ORTEGON, E. **Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas**. United Nations Publications, 2005.

REIS, Cláudia M.B. e SANTOS, William S. Inglês sem Fronteiras como Locus Privilegiado de Formação Inicial de Professores de Línguas Estrangeiras. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise e MORAES, Waldenor. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras** – a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2016 (pp. 173-192).

SOUZA, Claudia Socorro Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea Silva (orgs.). **Temas de política linguística no processo de integração regional**. Campinas: Pontes, 2018.

SEBASTIÁN, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. **UDUAL**, México, n. 51, outubro-diciembre 2011, pp. 3-16. ISSN 0041-8935

UNESCO (2013). **Intercultural Competences**. Conceptual and Operational Framework. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768> Acesso em 15 de maio de 2025.

UNESCO. **Executive Board**. Hundred and ninety-four session. Language teaching in educational systems. Paris, 31 March 2014. (194 EX/29. Item 29 of the provisional agenda). Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206> Acesso em 15 de maio de 2025.

UFRPE. Resolução 121/2018. **Política Linguística**. Disponível em http://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu121.2018_ad_ref._politica_linguistica_ufrpe.pdf. Acesso em 31 de abril de 2025.

VILA NOVA. Julio. Programa Idiomas Sem Fronteiras Na UFRPE: Histórico e desdobramentos. **Revista Encontros de Vista**, Recife, 26(2): 77-89, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4788/482484468> Acesso em 31 de abril de 2025.

O trabalho de internacionalização do ensino superior demanda atuação institucional em várias frentes, em particular, o acesso à educação linguística em línguas adicionais para os membros da comunidade acadêmica. Os relatos de experiência de estudantes bolsistas e voluntários, bem como de docentes orientadores/as coletados nesta obra permitem entender o volume e qualidade do trabalho realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (campus Dois Irmãos e Unidades Acadêmicas de Serra Talhada - UAST) - e de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTec) no que diz respeito à promoção do aprendizado de idiomas, da compreensão intercultural e da experiência de iniciação à docência.



ISBN: 978-85-79465-38-3



9 788579 465383