

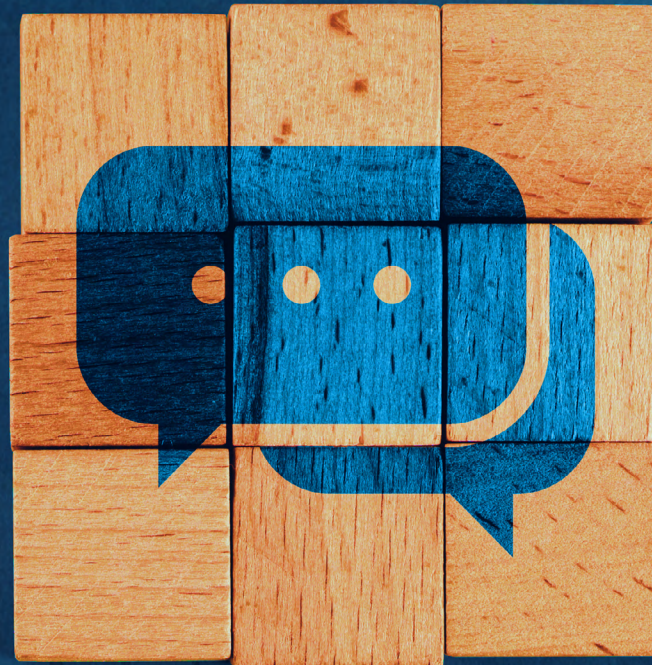
organizadores

Angela Maria Hoffmann Walesko

Deise Picanço

Júlio Marques

Vida universitária em diálogo



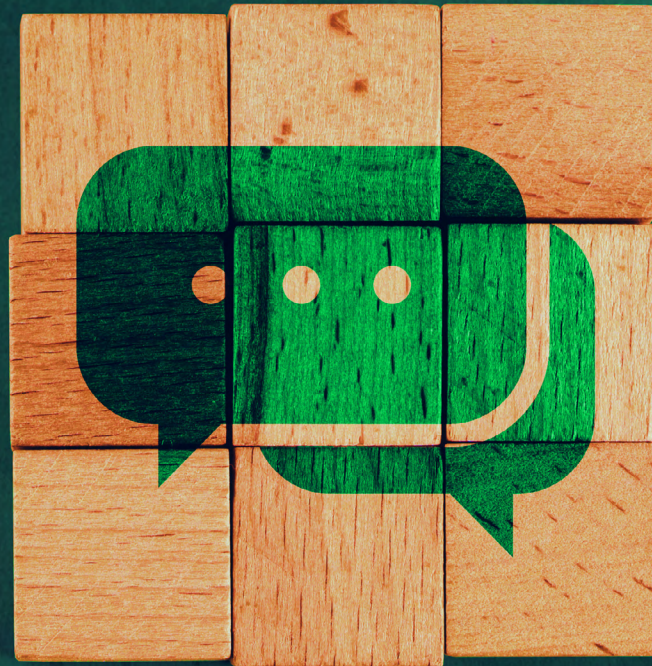
organizadores

Angela Maria Hoffmann Walesko

Deise Picanço

Júlio Marques

Vida universitária em diálogo



| São Paulo

| 2021



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fabrcio Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação. APOIO Esta obra recebeu apoio da Fundação CAPES - Programa PROEX (PPGE/UFPR - Linha Licores).



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Freepink, Macrovector, Starline - Freepik.com
Revisão	André Luiz Cavanha
Organizadores	Angela Maria Hoffmann Walesko Deise Picanço Júlio Marques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V648 Vida universitária em diálogo. Angela Maria Hoffmann Walesko, Deise Picanço, Júlio Marques - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 252p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-272-8 (brochura)
978-65-5939-275-9 (eBook)

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Universidade. 4. Diálogo. 5. Extensão. 6. Ensino de línguas. 7. Materiais didáticos. I. Walesko, Angela Maria Hoffmann. II. Picanço, Deise. III. Marques, Júlio. IV. Título.

CDU: 371.13
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.759

Sumário

Apresentação..... 11

Prefácio 23

Capítulo 1

IFA/FIVU: um projeto de extensão que se realiza
nas brechas do cotidiano, nas artes do fazer
e na invenção dos espaços de compartilhamento..... 31

Deise Cristina de Lima Picanço

Julio Marques

Paula Tatyane Cardozo Stenberg

Capítulo 2

Na prática: o projeto IFA/FIVU como um espaço
de reflexão e de formação de professores para
contextos específicos..... 64

Carla Alessandra Cursino

Nicolas Henrique Batista

Capítulo 3

Idiomas para fins acadêmicos:
más allá de una práctica docente, un rincón
en el que uno descoloniza su saber..... 95

Phelipe de Lima Cerdeira

Capítulo 4

**Crenças sobre materiais didáticos no ensino
de Língua Japonesa:** o papel do projeto IFA/FIVU..... 121

Flávio Ricardo Medina de Oliveira

Sunamita Albino Miranda

Capítulo 5

Vídeos e comentários do Youtube:

reflexões a partir de uma sequência didática

para o ensino de Língua Espanhola 148

Júlio Marques

Capítulo 6

Co-teaching e coaching: práticas colaborativas

para a formação reflexiva de professores de línguas 177

Angela Maria Hoffmann Walesko

Catarina Portinho-Naujack

Capítulo 7

**Desafios e possibilidades do uso
de ferramentas digitais no ensino remoto
síncrono de italiano no FIVU 206**

Bárbara Vaini

Brígida Adele Menegatti

Fernanda Silva Veloso

Marcio Rivabem Winheski

Marianna Schneider

Posfácio 237

Sobre os organizadores e as organizadoras 244

Sobre os autores e autoras 245

Índice remissivo 250

Apresentação

O livro que você tem em mãos é o resultado de um esforço coletivo num momento crítico do país, no contexto da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que atingiu um número trágico de mortes pela Covid-19. Um momento difícil devido às circunstâncias políticas de uma nação marcada pela violência da heterobrancocisnormatividade¹ e outras formas de exclusão. Esse contexto foi agravado pelas mudanças ocorridas após o Golpe de 2016², que colocou o país numa trajetória conservadora, de retirada de direitos dos trabalhadores e de intensificação dos ataques aos serviços públicos, à educação, à ciência, ao exercício do jornalismo e à democracia.

Manter-nos conectados, fazendo um exercício de reflexão, valorizando os espaços de extensão universitária, do fazer coletivo e da democracia como princípio fundamental das relações humanas foi o modo que encontramos de (re)inscrever na história as nossas vivências como alunos(as), docentes e pesquisadores(as). É (re)viver, como memória, aquilo que experienciamos no cotidiano. Esse foi o propósito que motivou a organização deste livro, feito a muitas mãos: garantir o espaço para que aqueles que vivenciaram, como parte de seu cotidiano formativo, as ações do projeto IFA/FIVU³ pudessem realizar uma reflexão

- 1 Ao usarmos *heterobrancocisnormatividade*, sintetizamos, nessa expressão, um conjunto de práticas discursivas e sociais que tomam algumas identidades como norma: heteronormatividade, branquitude normativa e cisnormatividade (quando a identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento).
- 2 Refere-se ao processo de impeachment parlamentar a que foi submetida a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, sem provas substanciais, configurando-se num golpe parlamentar.
- 3 Projeto de extensão Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, criado em 2009, que ficou conhecido como Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA) e, em 2019, foi renomeado como Formação em Idiomas para Vida Universitária (FIVU). Por isso, utilizamos IFA/FIVU neste texto quando referenciamos esse projeto. Ao longo de seus 10 anos de existência, as ações do projeto visam democratizar o acesso ao aprendizado de línguas para a comunidade acadêmica, contribuindo para que haja maior igualdade de oportunidades acadêmicas e profissionais.

sobre os aspectos linguísticos, culturais, identitários e institucionais que os afetaram nesse período e compartilhá-la com você leitor (a). É desejo de todos nós que essas problematizações permitam conhecer esse trabalho extensionista e formativo em seus mais variados aspectos, ajudando a compor um amplo espectro de possibilidades de atuação nas áreas de educação, linguística aplicada e formação de professores.

O contexto de criação do IFA/FIVU, em 2009, coincide com o da provocante conferência de 2010, proferida em Bologna e transformada em artigo, de Boaventura Souza Santos, a respeito do futuro das universidades. Para o professor, as universidades modernas se constituíram como *instituições transnacionais a serviço de sociedades nacionais*, fazendo circular ideias, professores, estudantes, livros e artigos. A globalização, no entanto, como é um processo heterogêneo, atinge os povos sob distintas formas e relações de poder. Para Santos (2011, p. 3), junto à “ganância transnacional existe uma solidariedade transnacional” que coloca em contraposição dois projetos institucionais. Nos perguntamos, juntamente ao autor: de que lado estará a universidade? Tornar-se-á numa empresa transnacional ou numa cooperativa ou organização sem fins lucrativos transnacional? O período de 2010 a 2020 foi marcado — e ainda é — por contradições acirradas entre uma ênfase no desenvolvimento cultural e social e a ênfase no desenvolvimento econômico, buscando contribuições das universidades para a competitividade global. Observando essa contradição, o professor segue em seus questionamentos: “Que razão levou a que alguns dos melhores esforços reformistas fora da Europa (por exemplo, no Brasil) a adotarem o slogan: ‘Nem Bolonha nem Harvard’?” (SANTOS, 2011, p. 3).

A reforma e o slogan a que Santos se refere foi usado pelo então reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho, ao defender uma *Universidade Nova*, proposta que teria como preocupação conduzir mudanças

[...] com uma profunda orientação de futuro, procurando criar uma universidade comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade mais próxima, mas

ao mesmo tempo plenamente envolvida na tarefa de contribuir para uma globalização solidária do saber universitário no continente latino-americano e no mundo (SANTOS, 2009, p. 6).

Ao mencionar essa proposta, Boaventura Souza Santos nos chama a atenção para o contexto latino-americano, em que se configuram formas diversas de pressão dos processos econômicos que acabam definindo de que modo as universidades passam a se relacionar com o mercado e disputar espaço, não mais como produtoras de conhecimento (com ou sem valor mercadológico), mas *como prestadoras de serviço e de inovação para o mercado*. A diminuição de recursos para a universidade pública, de um lado, e a globalização mercantil da academia, de outro, são as duas facetas de um mesmo problema, que se configura como um projeto global de política universitária

[...] destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Esse projeto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. (SANTOS, 2009, p. 20).

Tais contradições fazem com que projetos distintos de universidade e de internacionalização convivam no seu interior, produzindo modos diversos de ser e produzir conhecimentos e formar novos profissionais. Alguns projetos, nesse contexto, assumem o desafio de criar alternativas de resistência e re-existência, buscando contribuir para a superação das desigualdades sociais e para a democratização do acesso à educação gratuita e de qualidade. Esse tem sido o compromisso do IFA/FIVU.

Mais de uma década se passou desde que os professores⁴ do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da UFPR foram convidados a participar de um programa de formação em idiomas

4 Na época eram os professores Henrique Evaldo Janzen e Deise Picanço.

da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) direcionado aos estudantes cadastrados no Programa de Bolsa Permanência (PROBEM) do MEC (PBP/MEC). Você vai conhecer o começo e os desdobramentos dessa história no prefácio deste livro, escrito pelo professor Henrique Janzen, e no posfácio, de autoria da professora Maria Inês Carvalho Correa — ambos formadores de professores que atuaram junto ao projeto IFA/FIVU.

Na época em que o projeto começou, é bom esclarecer, a expressão *fins acadêmicos* parecia fazer sentido. No entanto, os cursos oferecidos não eram destinados apenas ao domínio dos gêneros discursivos do mundo acadêmico, como monografias, resumos, resenhas e artigos. Tinham como propósito democratizar o acesso às línguas adicionais e à vida universitária, para um processo de internacionalização mais solidário e comprometido com as mudanças sociais.

Entre os anos de 2009 e 2014, o projeto contou com o apoio das servidoras técnicas-administrativas da PRAE, assistentes sociais, que foram imprescindíveis para validar as inscrições e nos manter em contato com os estudantes do PROBEM. Durante todo esse período, o projeto teve o apoio da direção do Setor de Educação. Além disso, teve também a colaboração do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) nos anos de 2016 e 2017. Em 2018, a copa do Setor de Educação, tornou-se um espaço de interação na hora do cafezinho⁵, realocada, em 2019, para o prédio do *campus* Rebouças.

Naquele momento, o projeto já era tão grande que poderia ser desmembrado e transformado em programa de extensão, pois a procura pelos cursos era enorme e os resultados no âmbito de formação docente inicial eram reconhecidos por alunos(as), docentes e gesto-

5 A hora do cafezinho inspirou o evento Café Cultural. Para saber mais sobre o papel formativo do evento, leia o artigo de Walesko e Portinho-Naujack (2021), no dossiê especial da Revista X: “Que tal uma pausa para um ‘café cultural’? Interculturalidade e (trans) formações de identidades de professores de línguas”.

res(as). A unidade das ações (comentadas nos capítulos deste livro) nos fez optar por manter o formato do projeto e motivou a equipe de professores a seguir uma nova etapa que, se não incorporou modificações estruturais, nos permitiu ampliar as ações e dar um novo nome ao projeto: Formação em Idiomas para Vida Universitária (FIVU).

Com o objetivo de oportunizar aos licenciandos em Letras a vivência da experiência docente e à comunidade acadêmica interna da UFPR o aprofundamento de seus conhecimentos e fluência na línguas inglesa, francesa, italiana, alemã, espanhola e japonesa por meio de temas de estudo que, entre outros, envolvem a vida universitária, você verá que o projeto realiza atividades presenciais, híbridas e, mais recentemente, totalmente remotas, configurando-se como um espaço diferenciado de prática de docência onde licenciandos produzem materiais e metodologias inovadoras e atuam colaborativamente por meio de práticas de coensino e *coaching*.

Assim, as ações do projeto preconizam a formação de professores de línguas crítico-reflexivos e engajados com as perspectivas dialógicas e sociointeracionistas, trabalhando temas interculturais, interdisciplinares e interprofissionais diversos. A língua, vista como discurso e prática social, é, portanto, ensinada e aprendida a partir de tais temas, contemplando aspectos linguísticos formais, sem dar-lhes centralidade.

Desse modo, seguimos vivendo e transformando o nosso cotidiano e de nossos alunos, numa perspectiva solidária pelo “movimento de ida e volta que se realiza no plano intersubjetivo”, pois acreditamos que “a atividade que leva os cidadãos a interferirem uns na vida dos outros, passa inevitavelmente pelo *diálogo*” (KONDER, 2018, p. 147). Vividos mais de dez anos de práticas e de atividades de formação docente, esse impulso dialógico e solidário nos impele a um movimento de reflexão e escrita sobre os avanços, as fragilidades, os desafios e as conquistas alcançadas na docência, na academia, nas ciências, e também sobre o momento sócio-histórico-político que vivemos, pois que

“o diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a autocrítica” (KONDER, 2018, p. 147). E essa tem sido nossa *práxis* formativa!

Essa *práxis* se manteve no último ano, ainda que estivéssemos em distanciamento social. Aos autores e às autoras deste livro — professores (as) formadores (as) e em formação —, às (aos) pareceristas e às (aos) bolsistas (Izabela Ribeiro, Polyana Wehmut Mazur, Vinícius Trimmer Harger Vieira e Letícia Vieira Damacena da Silva) que revisaram inicialmente os textos, nós, os organizadores, só podemos agradecer por estarem dispostos a manter o diálogo e a esperança em um futuro melhor. Foram inúmeras correspondências por e-mail, conversas virtuais, reuniões por aplicativos de videoconferência, orientações, comentários e devolutivas.

Este livro surge da intenção de reflexão e compartilhamento de resultados das experiências vividas por integrantes e ex-integrantes do projeto IFA/FIVU como uma forma de celebrar seus dez anos de existência, sobrevivência, resistência e re-existência no difícil cenário de desvalorização da educação no Brasil que, infelizmente, agravou-se ao longo da última década.

Os sete capítulos que compõem o volume concentram trabalhos dedicados à investigação das ações pedagógicas, das produções didáticas e dos processos de formação e suas implicações.

No capítulo que abre a coletânea, intitulado “IFA/FIVU-Um Projeto de Extensão que se realiza nas brechas do cotidiano, nas artes do fazer e na invenção dos espaços de compartilhamento”, Picanço, Marques e Stenberg refletem sobre a formação de professores no projeto como um espaço de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que, mesmo diante de limitações diversas, mantém-se formando e transformando professores de línguas num processo em que a *práxis*

formativa preconiza a interação colaborativa, entre todos que por ele passam: professores formadores/orientadores, coordenadores, licenciandos/professores praticantes, alunos participantes dos cursos e eventos acadêmicos, pesquisadores e colaboradores. Para discutir aspectos teórico-metodológicos da formação docente em caráter extensionista os autores se fundamentam, em especial, em textos de Bakhtin (2017), Volóchinov (2017), Picanço (2019a; 2019b; 2003), Jordão (2005), Freitas (2020), hooks (2017), Tripp (2005), Walesko (2019) e Tilio (2013). Além disso, explanam e analisam questões práticas do projeto IFA/FIVU: o processo de seleção dos alunos, a oferta de cursos e eventos como espaços formativos plurais, práticas docentes compartilhadas e o trabalho com materiais autênticos.

O segundo capítulo, intitulado “Na prática: o projeto Idioma para Fins Acadêmicos/Formação em Idiomas para a Vida Universitária como um espaço de reflexão e de formação de professores para contextos específicos”, Cursino e Batista apresentam um panorama do que é o processo formativo e de qual a importância da extensão na formação inicial dos futuros docentes, sobretudo como articuladora entre a teoria aprendida ao longo da vida acadêmica, com a prática necessária para estar em sala de aula formando alunos e alunas em LE, mas com um olhar que não se limite ao espaço de sala de aula, mas que vislumbre o mundo como destino. Nesse panorama, ainda, os autores refletem sobre o ensino de francês para objetivos específicos e, dentre eles, para fins universitários (CARRAS *et al.*, 2007; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; BOUKHANNOUCHE, 2012; FALLET, 2016; ISA, 2018), tratando não só das suas particularidades, enquanto viés teórico-prático, mas também das implicações e particularidades exigida dos docentes que atuam ou pretendem atuar nessa área. Os autores trazem a discussão sobre a relevância da escolha de documentos autênticos na construção de unidades temáticas (HADDAD, 2015), principalmente como elemento com modo próprio de refração da realidade social (GRILLO, 2018) em sala de aula.

No terceiro capítulo do volume, intitulado “Idiomas para Fins Acadêmicos: *más allá de una práctica docente, un rincón en el que uno descoloniza su saber*”, Cerdeira reflete sobre o ensino de idiomas e formação de professores no contexto brasileiro, estendendo suas reflexões ao âmbito latino-americano, por entender que ainda estamos inseridos, de diversas formas, em uma colonialidade do poder (QUIJANO, 2014) e que precisamos construir um paradigma outro (MIGNOLO, 2003) em diversos âmbitos. A desconstrução e reconstrução desses paradigmas, essencialmente híbridos (CANCLINI, (2001), começa com a própria perspectiva de língua que adotamos e que permeia as nossas práticas dentro e fora da sala de aula. Dialogando com pesquisas atuais desenvolvidas na Linguística Aplicada e na Educação, no âmbito do ensino-aprendizagem de idiomas (PICANÇO, 2003; JORDÃO, 2016; ROJO, 2019), o autor problematiza, a partir de um panorama histórico de teorias, práticas e legislações, como cada elemento envolvido na regulamentação, na oferta e na docência são implicados por uma série de fatores político-ideológicos. Esses fatores não apenas expressam escolhas claras (sobre ofertar ou não determinados idiomas na educação básica, sobre como encarar essa oferta, sobre que perspectivas linguísticas estão implícitas e explícitas), mas também definem os caminhos que o ensino-aprendizagem de línguas acaba tomando.

O quarto capítulo, intitulado “Crenças sobre materiais didáticos no ensino de língua japonesa — o papel do projeto IFA/FIVU”, discute as influências do projeto de extensão na formação de professores de japonês, focando, especificamente, na análise e reflexão de discursos de professores egressos do projeto sobre crenças relacionadas a materiais didáticos para o ensino da língua. Para isso, os autores fundamentam-se principalmente em textos de Almeida Filho (2009), Jordão *et al.* (2020) e Consolo (2002) sobre formação crítica de professores de línguas, de Picanço (2015) sobre a função dos livros didáticos, de Barcelos (2004; 2005) sobre crenças e de Vieira-Brandão (2005) e

Padilha e Severo (2012) sobre autenticidade de materiais didáticos. Suas discussões teóricas são atreladas à prática a partir da análise de resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizada em 2018 e 2019 com professores e coordenadores de escolas de japonês com o objetivo de apresentar diferenças na formação de professores egressos do projeto IFA/FIVU e dos que não atuaram nesse projeto, ressaltando a formação docente crítica através da oportunidade que os primeiros tiveram de criar e aplicar, em sala de aula, seus próprios materiais didáticos a partir de textos autênticos.

O quinto capítulo da coletânea, “Vídeos e comentários do *YouTube*: reflexões a partir de uma sequência didática para o ensino de língua espanhola”, de Julio Marques, trata do processo de produção de sequências didáticas (SD) com materiais autênticos, dialogando com Cristóvão (2009) e Lousada (2010), discutindo o seu uso no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo, sobretudo, sobre as possibilidades de interação estimuladas pelos comentários dos usuários da plataforma *YouTube* e sobre a atitude responsiva dos alunos conforme Bakhtin (2003; 2013) e o Círculo, e da mediação dos professores, a partir de Vygotsky (1989). O objeto dessa análise é um recorte da SD *Mi Gente*, usada no Curso de Espanhol para Fins Acadêmicos — Módulo 1, do Projeto *Formação em Línguas para Fins Acadêmicos* (denominado e referenciado amplamente como IFA) e se apoia em Cristóvão e Beato-Canato (2011) para debater sobre o ensino de línguas para fins específicos. A SD se propõe a pensar, de forma geral, as relações humanas em âmbito local, regional e global, a partir das atividades elaboradas com base na música Disneylândia, do brasileiro Arnaldo Antunes, para o álbum *Titanomaquia* (1993), mas em sua versão em língua espanhola, gravada pelo uruguaio Jorge Drexler, no álbum 12 segundos de *oscuridad* (2006). Além da música, fazem parte da SD e da análise os vídeos hospedados na plataforma *Youtube*, todos não oficiais, elaborados por usuários do site e que tratam de ilustrar a canção. Somam-se à

análise os comentários feitos por usuários da plataforma nos vídeos, buscando-se estabelecer relações entre as subjetividades materializadas em cada um dos documentos e dos diálogos possíveis com o curso e com os objetivos específicos dos alunos e professores. Para nortear as reflexões apresentadas, o autor busca referências, em especial nas práticas do projeto e nos diálogos com a teoria de Bakhtin e o Círculo, sobre linguagem, enunciado e gêneros do discurso.

No sexto capítulo, intitulado “*Co-teaching e Coaching: práticas colaborativas para a formação reflexiva de professores de línguas*”, Walesko e Portinho-Naujack constroem importantes reflexões sobre a natureza da formação de professores, sobre a necessidade de considerar em todas as formas de interação que somos formados por muitas vozes (BAKHTIN, 2017) e que somos seres emocionais (BARCELOS, 2015a; 2015b). Partindo disso, as autoras discutem como a formação crítico-reflexiva acontece de maneira colaborativa no âmbito do IFA/FIVU e, no caso da área de anglo-germânicas, como são aplicadas as noções de *co-teaching* (CUSHMAN, 2013; FRIEND; BURSUCK, 2009) e de *coaching* (COX; BACHKIROVA; CLUTTERBUCK, 2014), como processos estruturados de compartilhamento, colaboração e de coparticipação, promovendo a reflexão contínua sobre cada etapa do processo formativo, desde a produção dos materiais até as aulas ministradas. Nesse processo de coensino mediado e crítico, as autoras apresentam práticas inovadoras e inspiradoras construídas no âmbito da prática, permeadas por teorias atuais e relevantes para pensar como e por que devemos ter um olhar atento às práticas formativas iniciais no âmbito das línguas estrangeiras.

O sétimo e último capítulo do volume, “Desafios e possibilidades do uso de ferramentas digitais no ensino remoto síncrono de italiano no FIVU”, de Menegatti, Schneider, Vaini, Veloso e Winheski, de escrita coletiva, tem o intuito de contribuir com os estudos sobre o ensino *online* e relatar algumas das práticas pedagógicas desen-

volvidas, bem como discutir a opinião dos alunos que frequentaram as aulas na modalidade do Curso de Italiano — Módulo 1/2020, do Projeto Formação em Idiomas para a Vida Acadêmica, sobre o uso de ferramentas digitais. O capítulo, após a breve apresentação do contexto específico de ensino remoto especial na UFPR, decorrente da suspensão do ensino presencial durante a pandemia Covid-19 em 2020 e 2021, traz as bases teóricas sobre aulas virtuais síncronas no ensino *online*, como Dotta (2014) e Paiva (2018); e sobre construção do conhecimento do modo compartilhado em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), além de discutir o papel do docente, conforme Valente (2014). Na sequência, discute-se, em linhas gerais, o funcionamento das ferramentas digitais que foram utilizadas durante o curso. Através da análise dos dados gerados a partir da análise de aulas gravadas e questionários aplicados aos alunos — reflete-se sobre o uso das ferramentas digitais e suas contribuições mais específicas para o ensino e o aprendizado da língua italiana. Para conhecer a opinião dos alunos, foi aplicado um questionário do tipo *Likert-Scale*, via *Google Forms*, com perguntas sobre as ferramentas utilizadas ao longo do curso. Por fim, nas considerações finais e encaminhamentos, são descritos os desafios enfrentados, bem como as possibilidades de uso das ferramentas digitais em cursos de LE de propostas similares ao FIVU.

Organizamos este livro não somente com o propósito de celebrar os dez anos do projeto IFA/FIVU através do registro das ações e reflexões de professoras e professores que por ele passaram, mas, principalmente, como um incentivo às práticas colaborativas de construção de saberes e à resistência e ressignificação em tempos de crise. Se o contexto de acirramento das disputas do setor produtivo nos seduz com a mercadorização da educação, dos sujeitos e das relações, nós resistimos valorizando o fazer coletivo e a solidariedade que ele nos permite construir.

Esperamos que a leitura seja inspiradora, incitando reflexões, possíveis diálogos e ações que contribuam com sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

*Os organizadores,
Angela Walesko
Deise Picanço
Julio Marques*

REFERÊNCIAS

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

SANTOS, B. de S. A encruzilhada da universidade europeia. **Ensino Superior** — Revista do SNESup, n. 41, jul./ago./set. 2011.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

Prefácio

Henrique Evaldo Janzen

“Um abraço, com afeto”, é assim que termina o e-mail que convida à minha amiga e colega de jornada na formação dos estudantes de ensino de línguas estrangeiras, Maria Inês, e a mim para escrever o posfácio (ela) e o prefácio (eu) deste livro. Lisonjeado e feliz com o convite e ao mesmo tempo preocupado em fazer jus à tarefa aceita, sinto reverberar o “com afeto” quase como se fosse uma palavra invasora na atualidade “pandêmica” que nos cerca. Vivemos atualmente em uma terra em transe, na qual as narrativas⁶ são campos de tensões e belicismos e nas quais os arquivos de memórias estão repletos de recordações que provavelmente (muitos destes) gostaríamos de esquecer — entendendo que o esquecimento (além das memórias) também faz parte das identidades que nos constituem —, a gentileza e o afeto vêm para nos proteger/resguardar.

Recordações vão retornando na leitura prazerosa dos textos do presente livro. Reverberam distintas visões de mundo, outras realidades, e com o olhar em retrospectiva tentamos — eu na escrita desse prefácio e os(as) autores(as) em seus capítulos — compreender o caminho que foi sendo trilhado para a formação dos licenciandos e dos diferentes atores em formação — professores(as), formadores(as), professores(as) praticantes bolsistas, tutores(as), voluntários(as) — que são apresentados nos textos. A busca por rearranjos epistemológicos, principalmente vinculados a processos formativos, indica nos textos inquietação intelectual e a preocupação com o futuro do projeto e a formação tanto dos/das licenciandos(as) em Letras, quanto dos/das graduandos(as) estudantes das línguas estrangeiras.

6 Refiro-me às narrativas científicas e não científicas em disputa em relação à COVID-19.

Talvez minhas recordações sejam bastante seletivas nesse momento de reconstrução/reconfiguração das memórias em relação à constituição daquele então novo espaço de formação. Nesse processo de lembranças, sou levado por sentimentos ainda vívidos ao enxergar pelo filtro da história um projeto formativo orientado por um sentido de ação urgente que o pioneirismo engajado pode emprestar. Conjugo essas lembranças com as relações de afeto dos atores envolvidos na gestação do projeto. Os gestos afetivos serviram de argamassa para nos contrapormos às adversidades que projetos dessa natureza costumam provocar.

A memória conduz-me novamente a 2009, quando, em uma conversa com a diretora do setor de Educação da UFPR da época, foi-nos relatada — à professora Deise Picanço⁷ e a mim — a possibilidade de um trabalho de parceria entre a PRAE-UFPR e o DTPEN (com suporte administrativo e logístico do Setor de Educação), mais especificamente com as áreas de anglo-germânicas (língua alemã e inglesa) e de neolatinas (língua espanhola, italiana e francesa). A possibilidade de trabalhos que propiciassem mais um campo de formação aos potenciais futuros professores dessas áreas do curso de Letras-UFPR nos pareceu promissora para as duas áreas. Buscava-se, através desse projeto, além da constituição desse novo espaço formativo aos licenciandos de Letras-UFPR, proporcionar aos graduandos de todas as áreas de conhecimento da universidade, mas com foco central em estudantes com fragilidade socioeconômica, a aprendizagem de uma língua estrangeira que os inserisse em práticas e saberes acadêmicos por vezes distantes do seu espectro de vivência acadêmica.

Os estudantes priorizados pela PRAE eram aqueles que, como já indiquei, apresentavam alguma vulnerabilidade socioeconômica e eram

7 Posteriormente, os seguintes professores(as) formadores(as) passaram a tomar parte do projeto: Flavio R. M. Oliveira, da área de Japonês; Fernanda S. Veloso, da área de Neolatinas, especialista em Italiano; Angela M. H. Walesko, da área de Anglo-germânicas, especialista em Inglês; e Catarina P. Nauaiack, da área e Anglo-germânicas, especialista em Alemão.

(a maior parte deles) beneficiários da bolsa-permanência. Essa bolsa tinha como objetivo oferecer apoio financeiro-material visando à permanência e sucesso desses graduandos nos cursos da universidade. E, nas palavras do documento (2021) da PRAE (em um texto atualizado), é ressaltado que o órgão visa “oferecer condições básicas para o custeio da vida acadêmica e possibilitar o desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional dos/das estudantes.”

A proposta do ensino de LE para os(as) estudantes de graduação com o perfil mencionado tinha por objetivo ser um suporte acadêmico para a continuidade da formação mais ampla. Permitir, portanto, que os(as) estudantes que se inscrevessem no projeto pudessem, por exemplo, participar de intercâmbios internacionais⁸ e, principalmente, pudessem prestar o exame de proficiência em língua estrangeira com sucesso na pós-graduação *stricto sensu*. Essa última questão era, na época, uma preocupação muito presente nas conversas com os responsáveis pela formação continuada do órgão da UFPR. Indicava-se que esse item era, muitas vezes, uma barreira para estudantes bolsistas egressos, pois estes frequentemente transitavam sem dificuldades na pesquisa da área acadêmica específica, porém encontravam dificuldades relacionadas aos exames de proficiência das línguas estrangeiras.

Com o projeto em construção, mas com a continuidade de outros campos de formação, diferentes ações de caráter didático-pedagógico foram sendo construídas nas disciplinas que trabalhavam diretamente com as questões das didáticas específicas. O contexto de ensino que se configurava no projeto requeria que o ensino de LE além de ser orientado numa perspectiva intercultural (JANZEN, 2005) para práticas socioverbiais significativas para esses graduandos bolsistas, também contemplasse as práticas e os gêneros discursivos acadêmicos. Relatos desses graduandos sobre experiências anteriores de ensino-aprendizagem de

8 Na época, fortaleciam-se projetos de internacionalização que incluíam principalmente intercâmbios com IES estrangeiras.

LE apontavam para o que eles concebiam como inadequação do material didático. Esses graduandos percebiam que o material utilizado em cursos de línguas estrangeiras era distante da sua realidade concreta.

Em sentido semelhante ao percebido pelos graduandos, Voerke e Janzen (2017) apontam para alguns aspectos que, segundo os autores, dificultam o ensino de LE no nosso contexto⁹. Para eles, além da distância entre a realidade dos estudantes e as línguas/culturas-alvo, o material didático frequentemente não era apropriado para o contexto sociocultural dos nossos estudantes. Mesmo em manuais didáticos mais contemporâneos, a visão, por vezes, idealizada das personagens, textos e situações de comunicação traziam no seu bojo interesses diversos, refletindo muitas vezes a ausência de tensões sociais e a ausência de problematização das desigualdades, dos movimentos xenófobos, do racismo etc. Como muitos desses manuais didáticos visavam um público internacional, os temas generalistas e o convite aos estudantes em interagir com o livro — a partir de culturas-alvo — tendiam a soar artificiais, uma vez que muitas das representações culturais específicas dos manuais didáticos estavam distantes do repertório axiológico dos/das estudantes brasileiros(as), dificultando a efetiva interação. Nesse sentido, o discurso, mesmo em um texto autêntico, estaria mais próximo de um discurso unitário (o outro, de certa forma, é apagado como sujeito) e isso dificulta, ou por vezes inviabiliza, novas produções de sentido por parte do leitor/leitora/estudante em relação ao texto/personagem etc. Assim, tende-se a gerar poucas possibilidades de conexão com as representações e vivências socioculturais do aluno.

Em resposta a essas questões de cunho sociocultural e formativo, optamos por — o que me parece ser central para o projeto — elaborar o nosso próprio material didático. No desdobramento do projeto, como relatado nos capítulos a seguir, optou-se por buscar alternativas de recursos

9 No texto específico focando mais a realidade do processo de ensino-aprendizagem da língua alemã (mas também considerando o processo no ensino da língua inglesa).

didáticos (vídeos do *Youtube*, ferramentas digitais, por exemplo) e mesmo por outras formas sociais (co-teaching, por exemplo) de ensino-aprendizagem. Obviamente essa opção trouxe consigo mudanças ou *pequenas revoluções* nas discussões teóricas e no campo da práxis. Buscou-se uma aproximação com a realidade dos futuros graduandos atendidos pelo projeto do Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), procurando atender o universo axiológico do/da estudante, considerando seu repertório de experiências anteriores como facilitador de conexões de sentido/didáticas. As unidades temáticas ou sequências didáticas apontadas em alguns capítulos relatam esse movimento. Numa orientação intercultural, parte-se de um universo mais familiar/conhecido dos/das estudantes, que facilite conexões com a sua vida social, os seus valores, sua história, suas identidades e pertencimentos. Fica difícil, por mais talentoso que o professor/a professora possa ser, trazer a multivocalidade para o centro da formação, quando os “modelos linguístico-culturais” tendem a um discurso homogeneizante (*ethos* unitário). Assim, partindo do que está próximo do universo axiológico dos graduandos (conhecido e muitas vezes vivido), pode-se construir materiais didáticos que se abrem à multivocalidade e que a possibilitam.

Acredito, portanto, que os capítulos deste livro, em grande parte, respondem às necessidades históricas do processo de ensino-aprendizagem calcadas pelo projeto ao readequar e reorganizar o material didático e as estratégias didáticas, buscando outros formatos para a práxis a partir de reflexões teórico-práticas relativas às concepções de língua, visões de cultura e de interculturalidade. Certamente que os rearranjos de viés teórico-prático do ensino de LE na UFPR (DTPEN) fazem parte de um longo processo e não foi iniciado com o projeto. Porém, com ele, novas demandas com esses interlocutores específicos e com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem definidos, respostas foram sendo desenvolvidas. No universo bakhtiniano, o outro é constitutivo da nossa identidade, incluindo — além dos valores, da visão de mundo, de nossas decisões — a maneira como o interlocutor é inserido no contexto de comunicação. Essa perspectiva é estruturante para a sua concepção sociointeracionista orien-

tadora dos capítulos. Esse conhecimento de si e do outro se torna organizador para a (auto)formação dos atores participantes. A partir de uma visão da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, Voerkerl e Janzen (2017) indicam, apoiados em Grübel (2008, p. 326), Sasse (2010, p. 37, grifo nosso) que “da forma como nos aproximamos do outro, nos dirigimos verbalmente a ele, o compreendemos — é uma parte genuína da *Estética*”.

Tendo em vista os interesses e necessidades dos estudantes de graduação e pós-graduação¹⁰ dos cursos IFA e as questões que mobilizam a formação dos licenciandos de Letras da UFPR, os artigos relatam o desenvolvimento do material didático e as etapas desse processo formativo. Com ênfases distintas, vão sendo relatadas experiências únicas no desenvolvimento de unidades temáticas e sequências didáticas assim como o uso de novas estratégias de ensino-aprendizagem e novos formatos. Os capítulos tratam de momentos diferentes de experiências didático-metodológicas e interculturais, indicando que o material utilizado é apresentado, discutido, negociado por colegas, professores formadores e por vezes por bolsistas/tutores para posteriormente ser modificado sugerindo um longo processo de maturação/formação. Palavras-chave como *produção compartilhada*, *trabalho colaborativo*, *multiplicidade de vozes*, *valorização da pluralidade*, *caráter compartilhado interativo* etc. indicam que a construção do material didático não é individual, mas elaborada em grupos, no plenário, com colegas e mesmo no bem-vindo papo no café. Esse constante movimento, *com reflexão em momentos distintos*, que são retratados nos textos deste livro, apontam para a dinamicidade dos processos formativos e indicam que as mais diferentes vozes (multivocalidade) vão mobilizando a formação desses licenciandos e (possíveis futuros professores). Vale ressaltar que essas unidades temáticas são, em um momento posterior, aplicadas em um dos quatro módulos da Formação em Idiomas para Vida Universitária (FIVU) — conhecido até 2019 como Idiomas para fins Acadêmicos (IFA). Se a multivocalidade está presente no processo formativo dos diversos atores que participam do projeto, ela também está na escolha dos

10 A partir de 2015 também foram incluídos os pós-graduandos nos cursos IFA.

autores dos capítulos. No diálogo entre a pesquisa-ação, os autores falam de diferentes lugares e estão inseridos em papéis distintos. Assinam os artigos professor(as), formadores(as), professores ex-bolsistas, professores(as) que foram praticantes (ou seja, fizeram sua prática de docência no projeto), professores(as) graduandos(as) bolsistas e praticantes; professores(as) mestrandos(as) e doutorandos(as). Esses autores, por sua vez, incorporam outras vozes, outros discursos, que aparecem, na perspectiva dialógica e pluridiscursiva do Círculo de Bakhtin, direta ou indiretamente citados. A concepção sociointeracionista, na qual as palavras vêm carregadas ideologicamente e tonalizadas por matizes sócio-históricas, é mobilizada e dá suporte teórico para as discussões de viés pedagógico/linguístico/sociocultural engendradas pelos autores/pelas autoras.

Nos capítulos, desenham-se possibilidades e alternativas para tempos de pandemia, mas também atividades e propostas que transcendem o tempo presente, apontando para novas possibilidades pedagógicas com novas ferramentas (ferramentas digitais, por exemplo) — o que, entendo, empresta uma vitalidade ao conjunto dos textos.

De acordo com Soboleva (2010), que discute o constructo filosófico de Bakhtin, “o homem é sempre um projeto de futuro” (p. 45), uma vez que está na vida em movimento. A nossa identidade *também* está vinculada às escolhas que fazemos (consciente e inconscientemente), aos resultados que buscamos, aos ideais aos quais aspiramos no devir. Ao projetarmos objetivos, estratégias didáticas, seleções de textos teóricos para posterior reflexão na aula e optarmos por temas na elaboração das unidades temáticas/seqüências didáticas, ou ainda como vamos inserir o outro nas propostas didático-metodológicas na práxis a ser desenvolvida, estabelecemos as linhas mestras para a formação do docente em construção para o futuro.

A projeção para o futuro na formação docente, no entanto, dialoga com o presente e responde demandas do presente da práxis docente contextualizada. É uma formação que, como todo enunciado concreto, busca antecipar respostas. Mas o faz levando em consideração as identidades e processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Assim, nessa arquitetônica interacional que constitui os processos formadores relatados neste livro — formação linguística dos graduandos e formação docente dos licenciandos — encontra-se uma multiplicidade de vozes e encontram-se o passado, presente e futuro. O passado reatualizado dos enunciados mobilizados nos cursos de línguas, na formação docente e constituintes dos sujeitos participativos, o presente das interações em nossos cursos e o futuro na formação dos/das professores(as) e nas respostas a serem dadas pelos diferentes sujeitos engajados no IFA/FIVU.

Este livro, como já dito anteriormente, é ele próprio espaço de encontro de muitas vozes e de diferentes tempos, sendo fundamental para o futuro da formação de docentes de línguas estrangeiras. Entendo que os textos deste livro podem auxiliar a repensar: (i) processos de formação dos professores; (ii) o papel da pesquisa e da extensão nesse contexto formador; (iii) a elaboração e a utilização de material e recursos didáticos. Daí sua relevância no cenário da produção acadêmica sobre ensino de línguas e formação docente.

REFERÊNCIAS

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten**. Um diálogo intercultural possível. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOBOLEVA, M. **Die Philosophie Michail Bachtins**. Von der existentiellen Ontologie zur dialogischen Vernunft. [s. l.]: Georg Olms, 2010.

UFPR/PRAE. **Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Disponível em: <http://www.prae.ufpr.br>. Acesso em: 29 jun. 2021.

VOERKEL, P.; JANZEN, H. E. „Den Lernern eine eigene Stimme geben...“ Relevante Konzepte Bachtins für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht — Anmerkungen aus dem Blickwinkel der brasilianischen Deutschlehrerausbildung. **Info DAF Inforamtionen Deutsch als Fremdsprache**, v. 44, p. 521-543, 2017.

1

Deise Cristina de Lima Picanço

Julio Marques

Paula Tatyane Cardozo Stemberg

IFA/FIVU:

um projeto de extensão
que se realiza nas brechas
do cotidiano, nas artes do fazer
e na invenção dos espaços
de compartilhamento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A percepção de acesso ao conhecimento, em geral, só ganha contornos mais claros quando nos deparamos com as barreiras ou a superação delas no processo formativo. Muitos estudantes, como seus pais e a comunidade externa, veem na universidade um espaço privilegiado de profissionalização e especialização, mais do que de produção e acesso aos saberes acadêmicos e conhecimentos científicos produzidos em conjunto com a sociedade. E essa é uma das formas legítimas de se pensar o âmbito universitário, mas felizmente não precisa ser a única.

Para compreender essa percepção é necessário ter sempre muito claro que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (DE CERTEAU, 1994, p. 222). Para que isso seja possível, é imprescindível trabalhar numa “via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico” (FORPROEX, 1987 *apud* FORPROEX, 2012, p. 15). Essa via de mão dupla se dá na extensão universitária, sem perder seu vínculo com o ensino e a pesquisa. Segundo o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a extensão,

[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Na UFPR, acreditamos que o projeto de extensão Formação em Línguas para Fins Acadêmicos (IFA) — atualmente intitulado Formação

em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU)¹¹ — “tem contribuído para que a universidade possa se colocar nas trincheiras da solidariedade, contra a ganância transnacional” de alguns setores da sociedade (PICANÇO, 2019a, p. 54), lutando *nas brechas do cotidiano* contra as normalizações limitadoras do processo formativo, a escassez de recursos e a mercadorização do ensino e da educação. A partir de nossas percepções, reflexões teóricas e práticas *nas artes do fazer* do projeto¹², como professora formadora e pesquisadores-colaboradores construímos um percurso que retoma os princípios formativos que nos constituíram e nos constituem como sujeitos.

Para compreendermos como se dá essa relação no cotidiano do IFA/FIVU, apresentamos aqui alguns aspectos que constituem o projeto em duas dimensões que têm papel importante no processo formativo, divididos, apenas para fins expositivos, em “O outro que nos constitui: aspectos teórico-metodológicos” e “Questões práticas: as artes do fazer”. Essa divisão, portanto, está ancorada nas ponderações de Nogueira (2000, p. 27), para quem os objetivos da extensão são:

[...] implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico, [e] estabelecer mecanismos de integração entre os saberes acadêmico e popular, de forma que a produção do conhecimento se efetive no confronto com a realidade, com permanente interação entre teoria e prática.

- 11 Como o projeto foi ficando cada vez mais conhecido, os alunos em geral passaram a chamá-lo de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), já que o nome oficial (Formação em Línguas para Fins Acadêmicos) era muito longo. Esse nome fantasia (IFA) passou a fazer parte da identidade do projeto. Atualmente, incorporamos a ela a outra sigla que a substituiu, ficando IFA-FIVU daqui em diante neste capítulo.
- 12 Deise C. L. Picanço é professora da área de Neolatinas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR e foi coordenadora do projeto IFA-FIVU, de 2015 a 2018, tendo participado de suas ações desde o início, em 2009. Julio Marques é professor, licenciado, mestre e doutorando pela UFPR, foi bolsista e praticante do projeto nos anos de 2009 a 2016. Hoje atua como pesquisador-colaborador. Paula T. C. Stemberg foi praticante e bolsista do projeto, entre 2010 e 2013, e hoje atua como pesquisadora na área de direito e linguagem e tributação sobre a propriedade e comparada.

“O outro que nos constitui” se subdivide em três subseções: “Formação Crítica: a *práxis*¹³ formativa e a extensão universitária” — em que apresentamos a perspectiva crítica da formação docente a partir de um trabalho contextualizado, sujeito à sua historicidade. Por ser transitório e mutável, entendemos que os professores formadores e em formação são sujeitos ativos na interação com os alunos, na construção dos conteúdos e materiais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da LE e da formação pedagógica, ou seja, no contexto de uma pesquisa-ação, na perspectiva da *práxis* formativa; “Formação docente e metodologias de ensino” é a parte que aborda a concepção de linguagem e dos fazeres docentes no processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais as abordagens metodológicas que problematizam e permeiam esse fazer; e “Língua como Discurso na formação subjetiva” explora e justifica, a partir de uma concepção sociointeracionista, a língua como discurso, ou seja, a língua como produto situado histórica e culturalmente, que importa em uma percepção de sujeitos dialógicos, que interagem ativamente na sua formação e de outros sujeitos.

A segunda parte, “Questões práticas: as artes do fazer”, subdivide-se, da mesma forma, em três subseções: “Práticas compartilhadas na formação docente”, que apresenta os objetivos a serem alcançados nas atividades e cursos do projeto, sua construção e sua estrutura dividida em módulos e o trabalho com materiais autênticos; “Considerações sobre o processo de seleção dos alunos IFA/FIVU” expõe a análise de perfil de candidatos atendendo a demandas percebidas como fomento para criação e continuidade do Projeto; e “Espaços formativos plurais” apresenta os aspectos do programa comum às diversas LEs e algumas das atividades complementares aos módulos regulares, bem

13 Entendemos, a partir da perspectiva marxista, que a *práxis* constitui um conjunto de atividades prático-críticas, desenvolvidas pelos sujeitos de forma consciente, sendo perceptível aos participantes e, por isso mesmo, capaz de promover mudanças em sua forma estar e agir no mundo.

como as atividades pedagógicas de extensão que surgem das necessidades trazidas pelo contexto de formação e interação pedagógica.

Por fim, retomamos, no tópico “Considerações finais, ainda que provisórias, sobre as *artes do fazer* no IFA/FIVU”, alguns dos desafios já apontados além daqueles advindos do período de pandemia de Covid-19, a partir de março de 2020, destacando as premissas aqui desenhadas, de uma concepção sociointeracionista que atribui responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem aos sujeitos e da atividade de extensão como intrinsecamente relacionada com as práticas universitárias de ensino e de pesquisa, incluindo o projeto como instrumento de transformação social no contexto universitário.

O OUTRO QUE NOS CONSTITUI: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Como espaço dialógico de formação entre os sujeitos, que se constituem mutuamente, a extensão universitária torna a universidade mais permeável à comunidade externa (e interna), estabelecendo uma relação transformadora com a sociedade, ao firmar como princípios os seguintes eixos de ação: “Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante, e Impacto e Transformação Social” (FORPROEX, 2012, p. 29; RESOLUÇÃO CNE N° 7, 18/2018).

Essa permeabilidade que a extensão promove é construída no cotidiano de práticas e vivências, e só é possível se consideramos que as *invenções do cotidiano criam brechas* (DE CERTEAU, 1994) para a atuação dos sujeitos na política de gestão e produção de saberes, deslocando-a de seu aspecto apenas normativo ou como produto facilmente apreensível: elas (as invenções do cotidiano)

escapam facilmente à domesticação. Isso porque, numa perspectiva de racionalidade técnica,

[...] o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Certeau, ao contrário, nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. (DURAN, 2007, p. 119).

As *artes do fazer* e as *táticas de resistência* dos sujeitos, perceptíveis na extensão e na pesquisa, muito mais do que no ensino universitário, têm acompanhado seu crescimento e flexibilização. As universidades brasileiras, como a Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹⁴, viveram, nos anos de 2005 a 2015, períodos de expansão e inserção cada vez maior na sociedade, tanto pelo processo de interiorização como de penetração nas comunidades do seu entorno. Outra frente de expansão são as atuais políticas de internacionalização das universidades em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria da formação e integração com a comunidade acadêmica nacional, regional e transnacional.

Esse processo de internacionalização, no entanto, coincide com um período de tensionamento entre o governo federal e as universidades (SILVA; BELMIRO, 2019) após o Golpe de 2016¹⁵, com cortes orçamentários crescentes e a aprovação em dezembro daquele ano da PEC 241 — agora Emenda Constitucional 95 — que congela por 20 anos os investimentos públicos em despesas básicas como saúde, educação e segurança. Essas mudanças fazem parte do processo de globalização

14 Para mais detalhes, ver o capítulo de abertura deste livro.

15 Para compreender esse período ver: PICANÇO, D. C. L. O Golpe, a Reforma e as línguas no Brasil: quem pode falar sobre a língua que fala? In: SILVA, Monica Ribeiro; BELMIRO, Luiz. (org.). Democracia em ruínas: direitos em risco. 1. ed. v. 1. Curitiba: CRV, 2019, p. 99-110.

que atingiu não somente a economia e as relações políticas transnacionais, mas também avançou, nas últimas décadas, sobre os processos de produção acadêmica, científica e tecnológica. A escassez de recursos aumenta a competitividade interna nas instituições, exigindo a normatização e institucionalização de suas políticas de internacionalização, caracterizada pelos esforços acadêmicos individuais ou de grupos isolados de pesquisadores e docentes (PICANÇO, 2019a).

Com isso, as políticas institucionais assumem muitas vezes um viés diretivo, produtivista e hierarquizante (PICANÇO, 2019a), que acaba por inviabilizar processos de interlocução entre comunidades internacionais que não estejam entre os que *detém reconhecida excelência acadêmica* segundo os indicadores dos países centrais. Por isso, a questão da formação linguística precisa ser amplamente debatida na composição de políticas institucionais sob o risco de que a universidade assuma um projeto hegemônico vinculado às tradições europeias e anglo-saxônicas de produção e difusão de conhecimentos (PICANÇO, 2019b), desfavorecendo outros projetos de produção e interlocução acadêmicas.

O projeto IFA-FIVU, em pouco mais de uma década de existência, transformou-se num espaço permanente, para seus participantes¹⁶, de reinvenção das práticas do cotidiano e produção compartilhada de conhecimentos linguístico-culturais e acadêmicos, resistindo às pressões produtivistas, de um lado, e às dificuldades materiais de falta recursos, de outro. Com isso, criou-se em torno das atividades do projeto uma cultura de fazer coletivo numa universidade cada vez mais pressionada pelas réguas da racionalidade técnica.

16 Professores formadores: os professores universitários que coordenam o projeto e os cursos e atividades ofertadas; professores-em-formação ou professores-praticantes: alunos licenciandos de Letras em período de estágio; alunos: alunos de graduação e pós-graduação, de áreas diversas que buscavam os cursos de idiomas do projeto.

Formação crítica: a práxis formativa e a extensão universitária

Quando pensamos na formação dos graduandos que participam do projeto IFA/FIVU, sejam os alunos, sejam os professores em formação, acreditamos em um trabalho contextualizado historicamente e referenciado nas expectativas e vivências socioculturais que eles trazem, como participantes ativos desse processo educacional. Todo o processo é negociado, desde o programa dos cursos, o processo seletivo, os eventos acadêmicos e até os intervalos para o café¹⁷. Portanto é a partir desse entrelaçamento de práticas e discursos que os processos de negociação de significados (MOREIRA, 2008) e o encontro coletivo de respostas provisórias (JORDÃO, 2005) acontecem, mediados e provocados pelos professores, mas também pelos demais colegas, estimulados constantemente a participar de forma ativa dessas trocas, por saberem da importância da participação não só para o próprio desenvolvimento, mas também do outro.

As reflexões suscitadas em sala de aula vêm de um intenso processo anterior, de preparação, que visa não só construir unidades temáticas (UTs)¹⁸ diversificadas, mas promover o diálogo do conteúdo materializado com as experiências e expectativas criadas em torno do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo das línguas estrangeiras (LE) é visto no projeto não apenas como algo pontual do espaço da sala de aula ou dos objetivos acadêmicos especificados na inscrição e almejado pelos nossos

17 Uma das atividades do projeto é o *café na copa*, um momento descontraído, mas de muita troca e avaliação das ações (ver item 3.3). Sobre o papel formativo do café há um artigo de Walesko e Portinho-Nauaiack, na Revista X (2021, vol.16, n.4).

18 Unidades temáticas (UTs) são aqui concebidas como um gênero do discurso (BUNZEN, 2005), elemento organizador dos materiais autênticos selecionados, dos conteúdos e atividades desenvolvidos nas aulas. Nesse sentido, comparam-se de forma crítica às unidades dos livros didáticos. São organizadas em torno de temas, gêneros discursivos para compreensão e produção, funções linguísticas e as atividades propostas.

alunos. Entendemos que é preciso perceber a importância desse processo dinâmico de construção do conhecimento das *línguasculturas* estudadas, dos sujeitos, das suas produções e de todos os sistemas simbólicos dos quais fazem parte, como algo mais amplo, uma vez que ao estudar línguas estrangeiras não estamos apenas assimilando informações, mas construindo novos paradigmas ou ressignificando outros que trazíamos na nossa bagagem, no nosso repertório. Como aponta Jordão (2005), precisamos compreender a formação nesse espaço e nessa perspectiva como algo que pode mudar perspectivas na vida das pessoas envolvidas, uma vez que a educação linguística, o ensino-aprendizagem das línguas e através delas é “fundamental para que possamos formar indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa, crítica e, portanto, conscientes de sua capacidade de transformação da sociedade” (JORDÃO, 2005, p. 6).

Destacamos, então, a relevância da formação de docentes numa perspectiva da *práxis* formativa, entendida, conforme Freitas (2020), como uma atividade capaz de transformar a compreensão das coisas e as coisas em si. Segundo Konder (2018, p. 123), a teoria é um momento necessário da *práxis*, e essa necessidade não é algo supérfluo, mas aquilo mesmo o que a distingue [a *práxis*] das atividades repetitivas, mecânicas, abstratas. Ou seja, “a *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

Numa relação direta com as disciplinas das áreas formativas para pesquisa e prática pedagógica do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN/UFPR)¹⁹, o IFA-FIVU busca ampliar os objetivos que se estabelecem para com os licenciandos em Letras na UFPR numa perspectiva de formação para uma atuação autônoma e libertadora. Significa dizer que as discussões, o planejamento e as ações

19 O DTPEN é o departamento responsável pelas disciplinas das áreas de Didática, Metodologia da Pesquisa em Educação, Metodologias de Ensino e Práticas de Docência nos cursos de Licenciatura em Letras da UFPR.

são voltados para a constante reflexão sobre novas necessidades e novos objetivos no ensino de línguas estrangeiras. Essa abertura para a leitura da realidade e sua responsividade se dá pelo reconhecimento, a partir do estudo historicamente situado (como sinteticamente apontado no item anterior) da transformação de conceitos e percepções sobre a linguagem e a sua função na sociedade, e de que a metodologia proposta não é a única e tampouco eterna, posto que novos desafios são constantemente lançados às práticas docentes.

Esse engajamento requer uma formação que, mais que o espaço para o repasse de informações/conteúdos, prepare o licenciando para o compartilhamento que ocorre na sala de aula. Esse processo faz parte do crescimento intelectual e pessoal do aluno e se constrói coletivamente entre todos os sujeitos que compartilham esse espaço-tempo. Nessa prática, cada aluno e cada professor têm responsabilidades por esse momento de encontro no sentido do aumento da capacidade de cada um viver mais plenamente a partir das interações e do aprendizado (hooks, 2017, p. 25 e ss.). A língua ensinada não pode ser aquela língua opressora, que retoma o caráter cultural e linguístico-colonizador tradicionalmente presentes na sala de aula e fora dela (hooks, 2017, p. 223 e ss.).

Para finalizar esta explanação sobre os aspectos teóricos, cabe destacar a importância da reflexão sobre as nossas práticas e as teorias que as sustentam, sobretudo numa perspectiva como a que se adota no projeto como projeto de extensão universitária. Um dos conceitos-chave nesse ponto é o da pesquisa-ação.

Tripp (2005) discute uma série de estudos realizados ao longo de décadas, desde o início do século XX, que tinham perspectivas que poderiam ser aproximadas, mas se diferenciavam pelos métodos utilizados, adequados aos objetos e objetivos específicos de cada investigação-ação. O termo investigação ou pesquisa-ação se torna mais amplo na medida em que engloba uma variedade maior de ações que com-

partilham a premissa do aprimoramento das práticas a partir de mudanças sistemáticas e de alterações também sistemáticas no âmbito da investigação que se faz sobre os processos e as teorias que o embasam. A parte da investigação se concentraria no descrever [compreender] e no avaliar; enquanto a ação daria conta do planejar e do agir, estando esses quatro elementos presentes em relações cíclicas, que se retroalimentam de acordo com as necessidades de cada contexto. A extensão universitária, conforme sua política formativa (FORPROEX, 2012), pressupõe a indissociabilidade entre pesquisa (descrever/compreender e avaliar), extensão (compreender, planejar e agir) e ensino (compreender para transformar esse processo em conhecimento).

Ao aproximar a perspectiva da pesquisa-ação do âmbito educacional, o autor pondera que essa é, principalmente, “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de como que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Como há distintos objetivos e esferas de atuação no âmbito educacional, o trabalho considerando o paradigma da pesquisa-ação acaba seguindo também as particularidades desses contextos. Nesse sentido, é importante compreender como a perspectiva da *práxis* formativa, por meio da pesquisa-ação, se incorpora aos processos formativos do IFA-FIVU.

Formação docente e metodologias de ensino

No projeto IFA/FIVU, os ciclos básicos de *planejar, agir, compreender, avaliar, construir conhecimento* podem gerar reflexões em diversos âmbitos, condizentes com o nível de formação que se espera alcançar com os professores em formação, sejam bolsistas, praticantes ou voluntários, concluintes do curso de licenciatura em Letras e atuantes, em boa parte, em contextos educacionais diversos. Além disso, com o advento das alterações curriculares da licenciatura

em Letras, encontramos novos diálogos no âmbito da pesquisa com disciplinas específicas equivalentes às do bacharelado. Vários professores em formação realizam seus estágios de fim de curso no projeto e desenvolvem seu trabalho de conclusão de curso a partir das inquietações advindas do processo de avaliação das nossas ações extensionistas. É inegável a importância dessa prática para o avanço dos cursos como um todo, sobretudo da melhoria na abordagem dos conteúdos, do desenvolvimento dos materiais didáticos e das práticas mediadas em sala de aula.

Um das reflexões fundamentais desse processo é a de que a formação subjetiva em línguas estrangeiras pressupõe diversas escolhas. Dentre as escolhas mais importantes estão a concepção de língua, sobre os sujeitos de enunciação e suas práticas de interlocução. Essas escolhas mostram quais são os objetivos sociais das instituições (da escola, da universidade, entre outras) e o papel da docência enquanto processo implicado na formação subjetiva. Nesse sentido, diversas são as opções metodológicas que, para além de significarem uma ação propositiva, também significam modos de reflexão sobre a sociedade e os sujeitos em formação.

Uma das formas de se pensar esse processo se baseia na figura do professor como modelo de correção moral e linguística. Essa perspectiva tradicional se tornou hegemônica e repete as mesmas estratégias que eram usadas nas escolas jesuíticas e reproduzidas majoritariamente até meados da década de 1960. Metodologicamente, parte-se da regra para o exemplo, ou seja, da gramática e da tradução, centralizando o processo de ensino-aprendizado na figura do professor — aquele que conhece as regras gramaticais e sociais da *línguacultura*²⁰, levando os estudantes a apreciarem a cultura e a literatura consagrada do idioma estudado, preferencialmente de produção europeia. A apreensão das

20 Usa-se esse termo quando se deseja demonstrar que partimos de uma concepção de língua(s) indissociável da(s) cultura(s) que a(s) constitui (em) e da(s) qual(is) são constitutivas.

regras e exceções deve, nessa concepção de língua e aprendizagem, propiciar a leitura dos clássicos da literatura, da filosofia, da política, da economia entre outras, e também propiciar conhecimentos básicos de situações da vida cotidiana (PICANÇO, 2003, p. 74 e ss.).

A partir desse modo de conceber a linguagem, perpetua-se a noção de que ela é a expressão do pensamento engendrado na mente do falante. Para isso, como explica Picanço (2003, p. 74),

A concepção normativa da língua privilegia o estudo de um sistema abstrato de regras fixas, que separa o certo do errado e resulta numa abordagem do texto/enunciado como um todo que se basta a si mesmo, como se pudesse ser compreendido isoladamente, abstraído da situação pragmática extraverbal que o engendrou.

Como consequência, as relações que se estabelecem entre os professores formadores, professores em formação e alunos se dão pela determinação dos primeiros (professores formadores) enquanto indivíduos com maior poder de racionalização e classificação, que por ser detentor do conhecimento pode transmiti-los aos alunos, enquanto estes últimos apreciam e, na medida do possível, apreendem o conjunto de regras da língua estrangeira, e na medida em que isso ocorre é que podem se expressar no outro idioma. Os professores em formação (ou estagiários) têm como premissa repetir o modelo (moral e) de ensino do professor formador. Por isso os materiais úteis ao propósito de ensino limitam-se à literatura clássica, às gramáticas tradicionais (que tornassem possível a expressão como modelo para o pensamento) e à cultura erudita como modelo de domesticação do comportamento. Essa perspectiva, embora antiga, foi revestida várias vezes com roupagem nova e usos de tecnologias e se mantém, ainda hoje, presente em muitos ambientes formativos.

Outra perspectiva formativa que foi hegemônica durante muito tempo se baseia na premissa de que o professor deve ser treinado

para seguir as etapas do ensino corretamente, fazendo o aluno internalizar a gramática da língua para apenas depois disso poder interagir no idioma. O estudo de línguas, focado na descrição e depois na internalização das estruturas, tem como estratégia de ensino uma sequência de repetições de modelos frasais, elaborados com base nos estudos contrastivos entre a língua materna e a língua estrangeira. Em primeiro lugar, são estudadas as estruturas mais simples do idioma, em comparação com as do idioma materno, progredindo, com o tempo, para as estruturas mais complexas, que são internalizadas pelos alunos. Nessa concepção estruturalista de linguagem, baseada nos pressupostos saussurianos, conforme Picanço (2003, p. 111), privilegia-se a forma e não o sentido, pois, ao se separar a língua da fala, isola-se tanto o que é social do que é individual, quanto o que é essencial do que é acessório e acidental.

No ensino, no entanto, as premissas propostas por Saussure só vão ganhar operacionalidade porque tinham afinidade com os projetos estruturalistas norte-americanos desenvolvidos por Bloomfield e seus colaboradores, como Robert Lado. A esses projetos de descrição linguística, Bloomfield associou os estudos behavioristas, tratando o processo de formação linguística como a construção de modelos comportamentais (PICANÇO, 2003). O professor em formação precisa ser treinado para realizar as tarefas tal qual são programadas pelos linguistas e metodólogos. Essa perspectiva convive, na escola e na universidade, com as perspectivas tradicionais que ainda veem o professor como detentor do saber e modelo de correção moral. Nos cursos de idiomas, o professor é substituído pelo instrutor, pois este, se for bem treinado, não necessita de uma formação acadêmica sólida e sim uma performance linguística próxima do *falante nativo ideal* (WALESKO, 2019) e um método com etapas e estratégias bem definidas. A desvalorização da profissão na área de línguas advém, entre outros aspectos, dessa crença de que é melhor um *falante nativo ou um instrutor com vivência em países de expressão da LE em questão próxima de um fa-*

lante nativo do que um professor que não domina o idioma. O professor é deslegitimado quando não apresenta esses requisitos e sofre com a chamada síndrome do impostor. De acordo com Walesko (2019, p. 28),

O processo de construção identitária como uma identificação com “múltiplos eus” deve ser considerado nos ambientes de prática de docência para a formação acadêmica do ponto de vista desses diferentes e/ou similares “eus”, que se interpõem, se intercalam e se complementam, pois não há somente um “eu aluno” licenciando ou somente um “eu professor” de inglês, que precisa, nessa ou naquela identidade, apresentar determinadas características para não ser inferiorizado pela sociedade ou não se sentir inferiorizado, ou para não apresentar outros traços relacionados à *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008).

O foco na forma linguística e não no sentido acabou favorecendo o tratamento tecnicista no processo formativo que se enraizou nas escolas e institutos de idiomas.

Entre as perspectivas que se seguiram, muitas são as fontes teóricas de suas propostas metodológicas: cognitivas, funcionalistas, comunicativistas e sociointeracionistas. Uma das características desse período, que começou a se configurar na década de 1970 e se consolidou nos anos 1980, é a premissa sob a qual os alunos passam a ter um papel mais relevante no processo formativo, pois são vistos como construtores de significados, que não apenas decodificam signos abstratos. Ao contrário, usam seus conhecimentos no contexto de comunicação (TILIO, 2013; MARQUES, 2018) para dar sentido aos enunciados.

Tais perspectivas passam a adotar, em maior ou menor escala e em diferentes graus de importância, o uso de materiais didáticos elaborados a partir de documentos autênticos, entendidos como “texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizam seu gênero textual [...]”. (SILVA, 2016, p. 36).

A perspectiva *comunicativa* tornou-se hegemônica a partir da década de 1980, em especial pelo seu grau de detalhamento de procedimentos e seleção de conteúdos, e desde então muitas são as discussões sobre as limitações e permanências que o modelo nocial-funcional²¹, carro-chefe do comunicativismo, apresenta para o ensino de línguas. Na formação de professores, uma das principais questões a serem levantadas é que, embora a chamada abordagem comunicativa proponha que o processo de ensino-aprendizagem esteja centrado no aluno, há uma permanente insistência nas simulações, construídas a partir das possíveis interações de um *falante nativo ideal* (FIGUEREDO, 2011). Da mesma forma, a noção de cultura toma como referência as percepções e costumes desses falantes, que provocam, no professor em formação, o mesmo sentimento de deslegitimação e, no aluno, uma autopercepção linguística como *imperfeita* (WALESKO, 2019; TILIO, 2013; KRAMSCH, 2017). Além disso, as noções de competência, vinculadas unicamente às quatro habilidades (físicas) de falar, ouvir, ler e escrever não garantem o engajamento necessário ao processo de interação e produção de sentidos (TILIO, 2013).

Numa perspectiva *sociodiscursiva*, que tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas e universidades, é necessário construir um ambiente crítico, em que o aluno possa ser o principal agente de sua aprendizagem, sempre concebida como um processo de formação subjetiva marcado por questões políticas, ideológicas, afetivas e vivenciais. Tanto o professor em formação quanto o aluno são entendidos como sujeitos protagonistas de um longo processo de engajamento discursivo e social que é planejado e orientado pelo professor formador, mas sempre de forma flexível o suficiente para incorporar novas demandas. Essa perspectiva tem sido discutida, problematizada e

21 O modelo nocial-funcional de David Wilkins gira em torno de três pilares centrais, utilizados para desenvolver a capacidade comunicativa dos aprendizes de LEM: as funções (o aspecto interacional, o que os falantes precisam fazer com a língua); as noções (o aspecto semântico, o que os falantes querem dizer em contextos específicos); e as estruturas (a construção, como o falante constrói as estruturas para se comunicar).

(re)contextualizada dentro do projeto IFA/FIVU, em reflexões baseadas em autores como Bakhtin (2017), Volóchinov (2017), Cope e Kalantzis (2000), Kramsch (2017), Moita Lopes (2003), Pennycook (2006), Picanço (2003; 2012, 2019a; 2019b), Tilio (2013) e Walesko (2019). Essas reflexões têm se constituído como eixo principal na construção de nossa *práxis* formativa (FREITAS, 2020)²².

Língua como discurso na formação subjetiva

As motivações de um estudante intercambista para aprender uma nova língua não envolvem apenas a vontade de aprender a comunicar *no sistema de signos estrangeiro um determinado signo do sistema materno*. Não se quer aprender o signo estrangeiro que se refere a “universidade”, “café” ou “banheiro”. O que se busca é uma nova possibilidade de expressar e compreender necessidades, conhecimentos e práticas nos diversos contextos de vivência social. Isso equivale desde pedir orientações a um desconhecido na rua/na internet sobre como chegar a um estabelecimento e lá pedir um café ou participar de um evento e apresentar trabalhos, até, muito provavelmente, apreciar, compreender, avaliar suas interações, expressar sentimentos, impressões, dúvidas e ponderações.

Da mesma forma, no caso do acadêmico que pretende acessar, compreender e interagir em língua estrangeira, ainda que vivendo numa localidade em seu país de origem, o objetivo não é entender qual é o referente de cada signo, mas o que e como os signos repercutem (refletem e refratam a materialidade da situação vivida), ao estarem inseridos no(s) discurso(s) sobre outras realidades, outros modos de ser e estar no mundo, e construir conhecimento em uma dada área acadêmica.

²² Freitas (2020) problematiza a noção de professor reflexivo a partir de uma discussão sobre a noção de *práxis* pedagógica.

Compreender esses propósitos, ou possíveis *projetos de dizer* (BAKHTIN, 2016), para planejar e desenvolver um programa de formação linguística exige que se faça uma reflexão sobre a língua que a distancie das perspectivas *formalistas* e *comunicativistas* que mencionamos no tópico anterior.

Entender a complexidade da interação socioverbal nos aproxima da compreensão de que a língua não é um sistema de signos e regras, que funciona como código linguístico, mas que acontece na relação entre sujeitos social e discursivamente organizados. Assim, se a interação pressupõe o uso da língua em movimento, também pressupõe seus contextos. É no contexto sócio-histórico que a língua se *torna interação*, ou seja, estabelece relações intersubjetivas entre sujeitos (multi)identificados social e culturalmente, pois tais relações refletem, mas também refratam sua historicidade e as vozes (discursos) que os constituem.

Essa perspectiva sociointeracionista, numa aproximação com as teorias dialógicas de Bakhtin e o Círculo, assume que os sujeitos se constituem a partir do diálogo entre seus discursos e os discursos do outro, ao mesmo tempo que os produzem. Volóchinov (2018, p. 219) afirma que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua”, assim “a realidade efetiva da linguagem” é o “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”.

O discurso exclusivamente verbal, como assinala Volóchinov (2017b, p. 117), é não autossuficiente, pois nasce em uma situação cotidiana, que é extraverbal (contextual), e dela não se dissocia sem perder sua significação. Para significar, portanto, o discurso precisa estar situado em um *tempo-espaço* definido cultural, social e historicamente, isto é, reconhecido como um produto da criação ideológica²³. Ao comunicar, o discurso se realiza dialogicamente, pois pressupõe

23 Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, segundo Faraco (2003, p. 46), o universo da criação ideológica engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, toda as manifestações superestruturais, para usar um termo marxista.

o outro para quem se dirige e torna os interlocutores coparticipantes de um mesmo e único evento da vida. A relação entre o(s) interlocutor(es) ou entre discursos, acontece apenas como produto da criação ideológica, por isso não se reproduz, é um evento único na existência. É um objeto de significação único (BARROS, 2007, p. 22-23). O dialogismo é, portanto, elemento constitutivo do discurso, ou seja, não pensamos em língua como discurso sem considerar o outro/interlocutor — imprescindível para que o ser humano se constitua como sujeito do discurso (BARROS, 2007, p. 25). Portanto todo enunciado concreto é realizado como discurso²⁴ e “pressupõe uma língua, um processo de interação pela linguagem” que cruza dois sujeitos discursivos, que “mobiliza[m] significados gerados no evento comunicativo” (MACHADO, 2007, p. 201-202). Assim, o dialogismo é constitutivo da linguagem, como fenômeno simbólico, e da própria língua, como o conjunto dos signos que nos possibilitam a construção de sentidos, tal como estudada pela linguística. Ela (a língua) não existe senão na relação entre os sujeitos do discurso, seja esse discurso monofônico — que oculta a pluralidade de discursos com os quais se relaciona, ou heteroglótico — que refrata e permite *escutar* os outros discursos em diálogo (BARROS, 2007, p. 33).

É a partir dessa concepção de sujeito, língua(gem)²⁵ e discurso que construímos tanto as relações em sala de aula, quanto os materiais didáticos desenvolvidos para as atividades formativas, sobre o que falaremos mais adiante, no item 3.4.1, mas não sem antes nos aprofundarmos mais na compreensão de *práxis* a partir da noção de formação crítica.

24 Bakhtin e o Círculo propõem uma concepção de linguagem em que os discursos acontecem na forma de enunciados, conformados em tipos relativamente estáveis chamados gêneros do discurso. A noção de texto verbal, portanto, corresponde à materialidade de alguns tipos de enunciados (PICANÇO, 2003).

25 Entendemos que, para Bakhtin e o Círculo, o objeto de estudo da Linguística são as “formas abstratas da língua” e o da Translinguística o estudo do “discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 181). A linguagem verbal é, portanto, o objeto tanto de uma como de outra.

QUESTÕES PRÁTICAS: AS ARTES DO FAZER

Considerações sobre o processo de seleção dos alunos IFA/FIVU

Tanto na primeira quanto na segunda fase do projeto, o fator norteador para a seleção de estudantes sempre foi o diagnóstico sociocultural. Na primeira fase, contou-se com a parceria da PRAE para acesso e análise dos questionários a respeito do perfil socioeconômico dos candidatos. Além disso, em ambas as fases, desenvolvemos outros instrumentos, como formulários on-line, que pudessem nos dar mais informações acerca das vivências e objetivos dos candidatos às vagas para estudar idiomas no projeto.

Na análise do perfil dos candidatos, a prioridade é dada, sempre que possível, aos alunos com tempo hábil para concluir o curso integralmente, isto é, com possibilidade de cursar os quatro módulos dos cursos regulares, completando assim o processo de formação inicial. Tendo como uma das questões focais do processo o desenvolvimento do aluno no âmbito acadêmico, a seleção prioriza quem tenha entre seus objetivos: (1) participar de mobilidade acadêmica internacional²⁶; (2) participar de processos de seleção para programas de pós-graduação nacional e internacionalmente; (3) fazer leituras de obras que alicercem a formação acadêmica e que deem o embasamento teórico para a formação de futuros profissionais; (4) participar de congressos e outras atividades acadêmicas, como publicações e apresentações, em

26 Aparecem com grande destaque nas unidades temáticas o intercâmbio e a relação com as universidades dos países falantes das línguas que ensinamos. Sabemos, entretanto, que não necessariamente o processo de mobilidade vai acontecer para esses países. O ensino de LEM funciona como um sensibilizador para esse e outros temas, um despertar para as possibilidades. Trabalhamos com o ensino de alemão, espanhol, francês, inglês e japonês, mas já tivemos alunas que participaram do projeto e que optaram por realizar intercâmbio em Portugal. As temáticas levaram à pesquisa e à descoberta dos programas e convênios disponíveis na UFPR e este foi o canal de ingresso para esses estudantes.

outros países ou em contextos que exijam a compreensão e a produção em língua estrangeira, a fim de aprimorar o seu processo de formação.

A partir do ano de 2011 os cursos de formação inicial em LE para fins acadêmicos passaram a ter a duração de quatro módulos de 50h/aula²⁷, totalizando 200h/aula. Semestralmente são ofertadas novas vagas e contamos ainda com a possibilidade da realização de testes de nivelamento para a inserção de novos alunos nos níveis mais avançados.

Espaços formativos plurais

A cada novo início de ciclo formativo, os programas dos módulos são revistos e reformulados nas equipes de professores formadores e em formação, em especial os bolsistas, de acordo com as novas demandas apresentadas pelos alunos e observadas pelos professores, adequando-se a cada novo grupo de estudantes que recebemos.

As aulas ocorrem uma vez por semana, aos sábados, no período vespertino — tendo em vista o envolvimento com as atividades laborais e acadêmicas de todos os envolvidos (alunos e professores em formação) — e nos dias de semana, visando, ainda, oportunizar de forma igualitária a possibilidade de participação. Em alguns semestres, há a oferta de módulos intensivos, nas férias, objetivando formar novos grupos e atender à demanda daqueles que não puderam frequentar as aulas ao longo do semestre. Essa prática ajuda, ainda, a preencher vagas ociosas, oriundas da evasão.

A partir de diagnóstico realizado nos cursos regulares por meio de formulários on-line, percebemos o desejo de aprofundamento em subtemas específicos que surgem como componentes gerais em uma

²⁷ Até o ano de 2011 eram ofertados quatro módulos de 44 horas, totalizando 176 horas, que eram certificados apenas ao final dos módulos. Isso dificultava a certificação, por isso os cursos passaram a ser certificados separadamente e com carga horária levemente maior.

temática mais ampla. São criados, então, cursos extras, de caráter complementar aos módulos regulares, com o objetivo de aprofundamento. Destes, destacamos *Cine, Lengua y Diálogo* (2015), que trabalhou temas sociais que colocavam em diálogo o contexto brasileiro e dos países vizinhos, utilizando a produção cinematográfica como ferramenta de sensibilização e de construção discursiva; *La Argentinidad al Palo* (2016), que explorou aspectos socioculturais da Argentina; *Mujeres Latinas* (2016), que tratava de temas relacionados às sociedades latino-americanas, mas com um recorte mais incisivo no papel das mulheres nesses processos. Mais recentemente, realizados em 2020, destacamos o *Clube de Leitura “América Latina en Prosa”*, que promove leituras e debates sobre obras de autoras e autores latino-americanos, e *Leituras Acadêmicas em francês*, em que os alunos que haviam terminado o Curso de Francês — Módulo 1, poderiam sugerir artigos ou textos teóricos de seus cursos de mestrado ou doutorado para serem preparados, lidos e debatidos no grupo.

Por acreditar que os espaços formativos vão para muito além da sala de aula tradicional, o projeto conta com iniciativas pontuais que partem da equipe de professores de acordo com o perfil do grupo em andamento. Entre elas, podemos elencar visitas a bibliotecas, centros culturais, exposições etc.

Além disso, as equipes de cada idioma começaram a organizar (a partir de uma iniciativa da área de espanhol) cafés semanais. A cada sábado, alguns participantes se encarregam de trazer pãezinhos, bolo ou outro *quitute* para ser servido aos colegas com café, chá mate ou suco de frutas. Uma vez por semestre essa atividade se realiza como *Café Cultural*, com todos os participantes, além de professores e intercambistas convidados, em que os estudantes têm um espaço para partilhar suas vivências e dialogar sobre temas que poderiam estar ou não ligados ao que viam em sala. A organização de forma coletiva proporciona o estreitamento dos laços afetivos a partir da interação, o

que torna o espaço da sala de aula muito mais acolhedor e, portanto, propício aos estudos. Aos poucos essa prática coletiva passou a fazer parte das atividades do projeto, para que os professores em formação de todos os idiomas pudessem, em seus intervalos, partilhar experiências dentro e fora da sala de aula. Constatado o valor significativo dessas práticas a todos os envolvidos, a atividade ganhou uma versão mais ampla num dia em que o Café Cultural torna-se uma atividade que envolve não apenas estudantes, professores em formação e professores formadores do IFA/FIVU, mas também convidados externos, em sua maioria estrangeiros, participantes de programas de intercâmbio e cooperação no âmbito da UFPR e que participam desse espaço de integração, além de visitar as aulas do projeto para ações envolvendo trocas nas *linguasculturas* estudadas/faladas.

Por último, mas não menos importante, estão os espaços formativos que organizam e dão base para os já mencionados. Professores em formação e professores formadores organizam e participam de espaços de formação teórica estruturados a partir de demandas práticas, a partir das vivências em sala de aula, no âmbito do projeto. Esses espaços acontecem de forma mais particular, envolvendo reuniões de orientação e de estudos, mas também se organizam de forma mais ampla, em seminários de formação, que a cada semestre contam com novos temas, a partir das necessidades elencadas por estudantes, bolsistas e praticantes. No formato de evento de extensão, esses seminários compõem a formação dos participantes do projeto, mas também de outros professores externos que trabalhem ou desejem trabalhar com o ensino de línguas estrangeiras modernas. Junto ao seminário, voltado para estudantes interessados em conhecer o projeto, acontecem as oficinas, ministradas por convidados externos, em geral de outros departamentos da UFPR ou de outras instituições de ensino, e em muitas ocasiões agregando temas como diagramação, direitos autorais e outras metodologias.

Práticas compartilhadas e o trabalho com materiais autênticos

Infelizmente é comum se encontrar em aulas de LE programas de curso e materiais que não abrangem as necessidades dos alunos e não contemplam, na aproximação da *linguacultura* estrangeira, o necessário olhar crítico capaz de posicionar de forma consciente o aluno na relação com outro. Justificado nas premissas teóricas já abordadas, o projeto IFA/FIVU adota o modelo de atividades compartilhadas e praticadas coletivamente pelos participantes a partir da noção de *língua como prática social*.

Entre as práticas compartilhadas, além das reuniões de organização das atividades ou de confraternização, estão as aulas, a elaboração dos programas, a seleção dos alunos e as avaliações, sempre elaboradas e aplicadas em pares ou equipes de bolsistas e praticantes. É determinante para esse processo formativo a configuração da condução das aulas, uma vez que a equipe à frente de cada módulo sempre conta com mais de um professor em formação, normalmente sendo composta por bolsistas e praticantes, para um diálogo mais amplo e para propiciar aos alunos de idiomas um suporte mais próximo, com mais professores em sala, e efetivo. Além de ser uma forma de dividir as responsabilidades, realizar as atividades em pares ou equipes permite que a avaliação das aulas e das atividades propostas seja mais horizontalizada. Os licenciandos, bolsistas e praticantes têm a oportunidade de colaborar com o processo formativo uns dos outros, dando opinião, sugestões e fazendo críticas ou mesmo auxiliando no desenvolvimento das atividades.

Esse processo²⁸ se inicia a cada semestre, quando se renovam os grupos de alunos e as equipes de bolsistas e praticantes que assumem as tarefas de selecionar as turmas e reavaliar os programas de

²⁸ As aulas compartilhadas são amplamente discutidas no Capítulo 6, de Walesko e Naujack desta publicação, contemplando atividades de coaching e co-teaching nos cursos de inglês e alemão.

cada módulo. A base para a elaboração de cada módulo são as práticas sociais, que por sua vez demonstram ou indicam determinados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) e saberes linguísticos que poderão ser abordados durante uma situação de ensino-aprendizagem.

Isso implica em uma forma de estruturação do plano semestral/modular de aula que parte não de objetivos comunicativos e linguísticos, mas de temas que tocam em situações que o estudante pode experimentar em suas relações dentro e fora da universidade, que também serão experimentadas nas hipóteses de intercâmbio acadêmico. Entendemos que esse estudante se envolverá em uma comunidade e, nessa comunidade, é necessário saber pontuar primeiramente sua(s) própria(s) identidade(s), para então perceber, aprender e interagir com o(s) outro(s), agregando nessa etapa as perspectivas da dimensão temporal, sejam elas do próprio presente, do passado ou do futuro.

O programa define, então, de acordo com as particularidades de cada idioma, diferindo o momento e o módulo nos quais o objetivo é colocado, que, ao final dos quatro módulos, os alunos devem ser capazes de: 1) interagir em LE em breves conversações e apresentações sobre quem é, o que faz e o que pretende fazer em seu futuro acadêmico; 2) descrever onde vive e explorar alguns aspectos espaciais e identitários (históricos, culturais) do local onde vive e de sua origem; 3) fornecer informações sobre um dos países nos quais a LE é língua oficial e os demais países e regiões do planeta em que essa LE é oficial; 4) discutir as políticas linguísticas do programa da LE e suas implicações culturais²⁹.

²⁹ Nesse parágrafo apresentamos uma panorâmica dos eixos interacionais que os alunos poderão ser capazes de realizar ao final dos cursos, não uma divisão por módulos, uma vez que estes podem variar muito entre os idiomas. Outros temas e modos de abordá-los podem ser contemplados em cada curso.

No caso do francês, por exemplo, o primeiro módulo trata de “dados pessoais e identidade”, voltando para situações de interação nas quais o aluno exprime algo sobre si mesmo e sobre os outros, sendo capaz de identificar, compreender e expressar características que o demarcam socialmente (como, por exemplo, idade, nacionalidade, profissão, gostos etc.) nos diversos contextos da vida universitária, reconhecendo com olhar crítico a cada uma dessas identidades e os estereótipos a elas relacionados.

A estruturação do plano de cada módulo, como mencionado anteriormente, é realizada a partir das unidades temáticas, concebidas como situações discursivas centrais — campos do conhecimento, atividade humana social, situações de interação dos diversos contextos, como política, científica, religiosa etc. — a partir das quais são identificados subtemas e objetivos comunicativos específicos, capazes de possibilitar a compreensão linguística e cultural da LE de situações cotidianas, fornecendo, a partir dos materiais autênticos, o repertório de gêneros de compreensão e produção, e funções linguísticas.

Como apontado anteriormente, por assumir uma perspectiva próxima da pesquisa-ação (TRIPP, 2005), os programas de cada módulo são elaborados e reelaborados a partir dos sucessos e das vivências/experiências anteriores. Para além disso, a reformulação permite a inserção de novas demandas trazidas pela mudança do contexto sociopolítico brasileiro e nos países das LE em estudo. Outro fator importante, e que é crucial para tal processo de reorientação e negociação desses parâmetros, é a intersubjetividade que envolve a participação de todos os envolvidos, alunos e professores, ao trazer seus aportes, mas também aspectos basilares de suas identidades, que fazem ecoar suas contribuições em diversos aspectos do processo dialógico de ensino-aprendizagem (VOLÓCHINOV, 2018).

Dessa forma, cada turma que conclui um determinado módulo terá seu trajeto modificado em relação à turma que concluiu o mesmo módulo anteriormente, assim como cada professor em formação tem a possibilidade de intervir diretamente na elaboração do programa e nas suas práticas como professor, dialogando, experimentando metodologias e teorias estudadas em sala de aula e interagindo com as práticas sociais contextualizadas.

Para uma abordagem sociointeracionista norteadora das práticas que objetiva a aquisição de LE a partir de uma postura crítica e engajada do aprendiz, é necessário repensar as ferramentas metodológicas utilizadas no processo de aprendizado. Nesse sentido é que o uso de material de apoio é analisado e proposto, a partir de duas vertentes centrais: a proposição de engajamento discursivo e a postura crítica (TILIO, 2013). Esse engajamento discursivo é concebido como uma característica atribuída aos materiais que têm relevância para o aprendiz, que não se limita às situações hipotéticas, mas que efetivamente comunica com as necessidades e anseios dos alunos. Por certo que também temas não atinentes às necessidades imediatas e anseios dos alunos são propostos, mas sempre a partir de uma leitura de mundo plural, globalizada e não hegemônica, incluindo discussões como, por exemplo, variedades linguísticas e pluralidade cultural. Assim, o uso de materiais autênticos — documentos não preparados para de ensino-aprendizagem, mas utilizados como textos de comunicação na LE alvo — pretende extrapolar as habilidades de ler, escrever, falar e escutar, envolvendo também as habilidades de construção de significado noutra *linguacultura*, como descrever, explicar, entender, pensar (COPE; KALANTZIS, 2000; TILIO, 2013).

Através de nossos referenciais teóricos e práticos, da experiência em sala com distintos grupos, com diferentes focos, pudemos traçar uma estratégia para criar, do nosso ponto de vista, um contexto mais propício para o processo de ensino/aprendizagem. Trabalhamos num

processo de formatação em que delimitamos unidades temáticas, em que trabalhamos com fatos da língua; trabalhamos com documentos como textos jornalísticos, vídeos do *Youtube*, blogs, charges, tiras, músicas e uma infinidade de documentos, com o intuito de fazer o aluno interagir, junto conosco, com esses enunciados. Com isso, trabalhamos as formas e estruturas linguísticas de modo que ele compreenda a sua construção, a sua estruturação dentro de contextos reais de uso e para que, concomitantemente, possa estruturar esse conhecimento para se expressar e construir coletivamente significações para o que está sendo enunciado. Por meio do acúmulo pessoal de cada um e do diálogo que isso permite com as concepções apresentadas nos documentos e trazidas também pelos outros estudantes do grupo, acreditamos que conseguimos, nessa práxis formativa, ampliar o repertório dos alunos e de todos os participantes das atividades do projeto, transformando a nossa percepção sobre os modos de estar e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS, SOBRE AS ARTES DO FAZER NO IFA/FIVU

O projeto FIVU e muitas atividades de extensão da UFPR tiveram que repensar suas atividades a partir de março de 2020, durante o período de pandemia. Muitas atividades foram reorganizadas para funcionar de modo remoto, na modalidade de educação on-line. O leitor encontrará em outros capítulos deste livro as estratégias encontradas por professores formadores e em formação e seus alunos para seguir atuando e criando um espaço alternativo de aprendizado. No entanto, um aspecto importante a ser destacado é que seguimos acreditando na interação como processo formativo: é na interação com o outro que aprendemos a construir conhecimentos sobre as *linguasculturas* estudadas e sobre

nós mesmos. Essa convicção estava no início das atividades do IFA, em 2009, e segue nas atividades do FIVU, sejam elas presenciais ou não.

Como atividade de extensão, o compromisso do FIVU com os princípios da política de extensão universitária se expressa nas práticas cotidianas que, longe de apenas cumprir as orientações normativas, buscam dar sentido às perspectivas teóricas que defende. Dessa forma, o projeto promove a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* quando se aproxima, por meio da sua práxis formativa, de estratégias da pesquisa-ação, buscando compreender as condições históricas e sociais que compõem o contexto cultural, social e formativo em que se realiza, para, em seguida, produzir estratégias de enfrentamento das dificuldades e aprimoramento das práticas.

Em sua relação com o processo contínuo de reelaboração dos programas das disciplinas do curso de Letras, o projeto, ao mesmo tempo que promove essa indissociabilidade, provoca *impacto na formação de muitos estudantes*, ainda que não participem de suas atividades. Ao compartilharem suas vivências no IFA-FIVU com os demais em outras disciplinas e projetos, os professores em formação ajudam a difundir as perspectivas formativas desenvolvidas nas atividades. Da mesma forma, os professores formadores também se modificam ao longo do processo, incorporando práticas, reflexões e referenciais trazidos pelos licenciandos. Ainda nesse sentido, ao interagir³⁰ com alunos vindos de outros cursos de graduação ou pós-graduação, promovendo reflexões, letramentos e transformações de suas identidades, os participantes do projeto também geram *impacto na formação* desses estudantes, ofertando uma rápida e consistente inserção destes em outros ambientes acadêmicos em que o domínio de uma LE é uma exigência, como acesso à bibliografia, intercâmbio e eventos internacionais.

30 O verbo “interagir” aqui é entendido como conjunto de práticas formativas e dialógicas que geram impacto na formação e perspectivas de mudança na sociedade — a interação em um sentido mais amplo, não apenas como diálogo face a face.

Para que as atividades do projeto se realizem, no entanto, é necessário que as práticas sejam realizadas por meio de *interação dialógica*, não exatamente no sentido bakhtiniano, mas também neste. Isso quer dizer que tanto as atividades, como os temas e materiais trabalhados nos cursos, são negociados e problematizados por todos os participantes a partir de uma preocupação constante com um espaço de formação que seja colaborativo, afinal os estudantes que procuram o projeto sabem que terão aulas com estudantes em formação e não com profissionais contratados para isso. Da mesma forma, é a partir do diagnóstico sociocultural dos grupos de alunos que os temas são pensados e o material didático (UT) é elaborado. Considerando dessa forma a multiplicidade de áreas com as quais entramos em contato e os profissionais convidados para os seminários e oficinas formativos, o projeto tem uma perspectiva *interdisciplinar* bastante forte, também porque muitos professores em formação, que já possuem uma primeira graduação, são estimulados a compartilhar seus conhecimentos com os demais em todas as atividades.

E, por fim, por sua *práxis* formativa e por suas invenções de espaços cotidianos de interação, o IFA/FIVU, em seus pouco mais de dez anos de existência, tem promovido impacto e pequenas revoluções, contribuindo para a *transformação social* quando questiona e promove uma compreensão menos subalternizada de linguacultura, problematizando o mito do *falante nativo ideal*, a hierarquização cultural, a (des)legitimação do professor por sua performance linguística idealizada e o primado da forma linguística sobre o sentido. Do mesmo modo, o projeto contribui com a *transformação social* quando trabalha questões de identidade de gênero, raça e classe, ou quando permite que todos se percebam como latino-americanos e cidadãos do mundo, contra a hegemonia dos grandes centros de difusão científica. Também contribui com a transformação social quando é questionado o papel das universidades na sociedade globalizada, não para perpetuá-la como fábula, ou para promovê-la como perver-

sidade, mas para contribuir para que possamos construir uma outra forma de globalização (SANTOS, 2000).

Por fim, o FIVU segue hoje com um compromisso de (re)inventar suas práticas e espaços de atuação, de fazer da formação de professores uma prática de formação intersubjetiva direcionada não para as práticas como técnica, mas para permitir que a universidade seja também, e primordialmente, um espaço de agregar pessoas e sonhos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2008.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. *In*: FARACO, Carlos Alberto *et al.* (org.) **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin*: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2020.
- BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FORPROEX. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Florianópolis: UFSC, 2012.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, v. 1, p. 135-150, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485>. Acesso em: 9 fev. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JORDÃO, C. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação — Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais** — Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. *In*: FARACO, Carlos Alberto *et al.* (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFRP, 2007.

MARQUES, B. E. **Reflexões sobre a permanência de referenciais teóricos do Quadro Comum de Referência para as Línguas nos Livros Didáticos de Espanhol do PNL**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFRP, 2018. Disponível em: <https://www.prppg.ufrp.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=42637&idprograma=40001016001P0&anobase=2018&idtc=1409>. Acesso em: 9 fev. 2021.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MOREIRA, M. Negociação de significados e aprendizagem significativa. *Ensino*, **Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 2-13, 2008.

NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; O Fórum, 2000.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PICANÇO, D. C. L. Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE. **Eutomia**, Recife, v. 1, p. 303-324, 2012.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

PICANÇO, D. C. L. Ética e formação linguística para a vida acadêmica: o projeto IFA e a internacionalização na UFPR. **Linguagens**: revista de letras, artes e comunicação (FURB), v. 15, p. 45-55, 2019a.

PICANÇO, D. C. L. O Golpe, a Reforma e as línguas no Brasil: quem pode falar sobre a língua que fala? *In*: SILVA, Monica Ribeiro da; BELMIRO, Luiz. (org.). **Democracia em ruínas**: direitos em risco. 1. ed. v. 1. Curitiba: CRV, 2019b, p. 99-110.

SILVA, Mariana Kuntz de Andrade e. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. R. da; BELMIRO, L. (org.). **Democracia em ruínas**: direitos em risco. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019.

TILIO, R. C. Repensando a abordagem comunicativa: multilínguas em uma abordagem consciente e conscientizadora. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 1. ed. v. 1. Campinas: Pontes, 2013, p. 51-67.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas, poemas. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALESKO, A. M. H. **Formação Inicial e o mito do “falante nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba: UFPR, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/60880>. Acesso em: 9 fev. 2021.

2

Carla Alessandra Cursino

Nicolas Henrique Batista

Na prática:
o projeto IFA/FIVU como
um espaço de reflexão
e de formação de professores
para contextos específicos

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Formar professoras e professores de línguas estrangeiras é, em alguma medida, possibilitar que alunas e alunos que encontrem esses docentes tenham portas abertas para o mundo. Contudo esse preparo também representa um desafio aos formadores e aos formandos, sobretudo quando a vida profissional exige conhecimentos teórico-práticos que, muitas vezes, não são abordados ao longo da vivência acadêmica. É nesse contexto que se insere o presente capítulo. Aqui, nós, atualmente professores de língua francesa, pretendemos mostrar como o projeto Formação em Línguas para Fins Acadêmicos (IFA)/ Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU) foi importante para que colocássemos em prática uma linha teórica pouco explorada na licenciatura em Letras-Francês: o Francês para Fins Universitários (FOU). Em um primeiro momento, resgatamos o percurso de nossa formação universitária na licenciatura de Letras-Francês na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na sequência, apresentamos os conceitos e as particularidades do ensino-aprendizagem de Francês para Fins Específicos (FOS) e de um de seus desdobramentos, o FOU. Depois, realizamos uma viagem no tempo até 2017, ano em que, dentro do IFA, fomos responsáveis pela criação e pela regência de aulas de FOU para um grupo de estudantes de diversos cursos de graduação da UFPR. Nesse exercício reflexivo, rememoramos nossas vivências, angústias, conquistas e, principalmente, aprendizagens ao longo de nossa participação na iniciativa em questão.

INTRODUÇÃO³¹

O processo de internacionalização das universidades brasileiras tem aumentado o número de acordos e convênios com instituições de outros países. Com isso aumentam as chances de um estudante brasileiro partir para uma jornada acadêmica fora do território nacional. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) está inserida nesse contexto, o que se evidencia, inclusive, pela reconfiguração da Assessoria de Relações Internacionais (ARI) que passou a se chamar Agência UFPR Internacional (AUI).

Muitos dos acordos firmados atualmente são com universidades francesas, contemplando cursos de diversas áreas. Porém muitos deles solicitam que o candidato comprove proficiência em língua francesa. Considerando que nem todos os estudantes podem comprovar conhecimentos da língua ao ingressarem na universidade e que, muitas vezes, os cursos de francês não são tão acessíveis para todos, do ponto de vista financeiro, cabe à instituição pensar em formas de permitir que os estudantes cumpram com os requisitos das universidades estrangeiras. Isso sem pensar nas necessidades diárias de comunicação que esses alunos podem encontrar no seu dia a dia e na resolução de questões burocráticas ao se instalar em um país francófono.

Além da realização do intercâmbio, é importante se pensar na literatura técnica não traduzida para o português e que muitas vezes pode ser fundamental para a pesquisa de um estudante universitário em nível de graduação ou de pós-graduação. Assim, mesmo sem precisar sair do país, aprender a língua pode gerar muitas oportunidades para esse aluno e são iniciativas como o projeto Formação em Línguas para Fins Acadêmicos (IFA) e, posteriormente, o Formação em Idiomas

31 Gostaríamos de agradecer aos pareceristas e aos bolsistas-revisores desta publicação pelas valiosas contribuições ao nosso texto.

para a Vida Universitária (FIVU)³² que permitem que isso aconteça de forma mais acessível. Contudo ensinar alunos com objetivos tão específicos demanda um preparo especial dos professores e, para tanto, faz-se necessário formar esses docentes para atender às particularidades desse contexto de ensino. Em outras palavras, professores de francês que atuam no FOS³³ e FOU³⁴ precisam passar por uma formação inerente a esse campo, de modo a compreender suas especificidades e a atender suas particularidades didático-pedagógicas. No entanto, a licenciatura em Letras-Francês da UFPR, embora prepare docentes reflexivos a partir de uma visão sociointeracionista no ensino-aprendizagem de línguas, não aborda as temáticas que acompanham o ensino de FOS/FOU, gerando lacunas na formação de professores de francês, que os colocarão face a uma série de dificuldades com relação a sua postura professoral e à sua legitimidade enquanto docente em um segmento específico de atuação.

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre como o projeto IFA/FIVU se configura como um espaço de formação acadêmica e profissional, em especial no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas e culturas para fins universitários. Também abordaremos a importância da formação em FOS/FOU no que diz respeito às situações práticas que o docente pode vir a enfrentar em sala de aula. Assim, em um primeiro momento, resgataremos, com base em nossas próprias vivências, a formação que o curso de Letras da UFPR oferece aos graduandos, em especial àqueles de Letras-Francês. Em seguida, discutiremos os conceitos de FOS e FOU com base em autores como

32 De 2009 a 2018, o projeto do qual falamos no presente trabalho se chamava “Formação em Línguas para Fins Acadêmicos”. A partir de 2019, a iniciativa se denomina Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU). Neste capítulo, adotamos a nomenclatura IFA, visto que abordamos experiências ocorridas em 2017. Também destacamos que, como o projeto foi ficando cada vez mais conhecido, os alunos em geral passaram a chamá-lo de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), já que o nome original era muito longo. Esse nome fantasia — IFA — passa a fazer parte da identidade do projeto e é ele que adotamos neste capítulo.

33 No original: *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS).

34 No original: *Français sur Objectif Universitaire* (FOU).

Carras *et al.* (2007), Mangiante e Parpette (2011) e Isa (2018), bem como a formação de professores voltados para essa componente do ensino do idioma francês. Também colocaremos como se deu nossa experiência, em 2017, no então chamado IFA e, a partir dela, discutiremos a questão da não legitimidade e da insegurança do professor de FOS/FOU, mobilizando Fallet (2016) e Abou-Haidar (2017). Finalmente, refletiremos sobre como o projeto IFA nos auxiliou em nossa formação acadêmica e profissional e como ele pode ser um primeiro contato com uma área de atuação que, diante do cenário de internalização das universidades, se mostra em expansão.

DO FRANCÊS GERAL AO ENSINO- APRENDIZAGEM VOLTADO A CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Formação de professores na licenciatura em Letras-Francês da UFPR

A formação de professores que as alunas e os alunos das licenciaturas em Letras da UFPR recebem os expõe a diversas disciplinas voltadas para diferentes aspectos da educação.

Algumas são direcionadas completamente ao ensino de idiomas. Dos cursos obrigatórios aos licenciandos, três disciplinas têm esse foco: Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e Prática de Ensino de LEM I e II, ofertadas pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), do Setor de Educação da UFPR. No caso do curso de Letras-Francês, as disciplinas são direcionadas para estudantes de licenciatura de línguas neolatinas (espanhol, francês e italiano). Na primeira, o objetivo é apresentar a aquisição de lín-

guas estrangeiras e em que contextos ela se dá, o histórico do ensino de idiomas e as principais correntes metodológicas que o permeiam.

Em nossa vivência como estudantes de Letras-Francês, alguns exemplos de textos e autores que foram tratados nessa disciplina são *Aquisição da Linguagem* de Mário Eduardo Martelotta e Maria Cesario (2008) e, ainda, o livro *História, Memória e Ensino de Espanhol*, da professora Deise Cristina de Lima Picanço (2003), sobre o histórico do ensino de língua espanhola no Paraná. O foco é justamente nesse idioma, mas a obra se entende ao debate sobre políticas e abordagens que aprendizes e professores conheceram ao longo da institucionalização do ensino de línguas nas escolas e centros de línguas do estado.

Um tema importante discutido na disciplina é o método comunicativo, justamente em Picanço (2003). Ao longo do curso, ressalta-se como as abordagens de cunho estruturalista não se mostravam mais eficazes ao ensino-aprendizagem de idiomas até chegar às discussões de Vera Lucia Teixeira da Silva (2004) sobre seu entendimento do que é a competência comunicativa. As teorias sociointerativistas bakhtinianas e vygostkianas também são (re)visitadas com o intuito de despertar no grupo de licenciandos a atenção para o fato de que, nessa perspectiva, a linguagem se desenvolve na interação social e, conforme destaca Krause-Lemke (2007), a aquisição de línguas — inclusive as estrangeiras — ocorre a partir de sua natureza histórica. O sentido, por sua vez, é percebido e compreendido a partir de seu contexto de produção. Em outras palavras, a aquisição de línguas vai além de fatores cognitivos e de uma visão estruturalista, envolvendo o contexto de produção da linguagem, os falantes, o momento e o local de onde os sujeitos falam.

Ao longo do curso, são lidos e analisados os documentos que norteiam o ensino nas principais instituições, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁵, que regulam o ensino nas escolas brasileiras,

35 Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão disponíveis no site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)³⁶, que estipula seis níveis para o ensino de línguas estrangeiras, estabelecendo parâmetros para se entender que competências comunicativas e interacionais o aluno deve desenvolver e adquirir em cada um dos níveis.

Assim, é importante ressaltar que a disciplina Metodologia do Ensino de LEM conduz o aluno das licenciaturas em Letras à formação de um professor reflexivo, na medida em que, à luz do sociointeracionismo, convida os graduandos a analisarem questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais acerca das línguas que ensinam ou ensinarão, de outros idiomas estrangeiros, bem como temas pertinentes à configuração do português brasileiro.

As outras disciplinas supracitadas possibilitam aos futuros docentes colocar em prática as reflexões realizadas no curso de metodologia e funcionam como um acompanhamento ao estágio realizado por nós, enquanto licenciandos, nos períodos finais da graduação. Assim, existe uma parte da carga horária dedicada ao estágio e uma parte em sala com a professora que nos orienta à formação prática. Em alguns momentos pode haver um resgate da teoria e compartilhamento das experiências de cada um com os colegas da turma.

Um dos objetivos de Prática de Ensino de LEM I e II é, também, a produção individual de uma unidade didática temática, a ser aplicada ao longo do estágio obrigatório, após ser orientada e avaliada pela(s) professora(s) da(s) disciplinas. A concepção de produção de materiais didáticos é abordada nos encontros com o grupo todo pela(s) docente(s) orientador(s), mas também existem momentos em que a orientação é mais pessoal a partir da análise do trabalho desenvolvido por cada graduando. Ao final do semestre, os estudantes apresentam aos colegas suas unidades temáticas produzidas e, eventualmente, reformuladas após as intervenções da orientadora.

36 O QECR está disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Acesso: 14 ago. 2020.

Ao longo do processo de produção da unidade temática e, sobretudo, do estágio realizado, as disciplinas de Prática de Ensino de LEM I e II visam contribuir para a formação de professores que atuem sob a ótica do sociointeracionismo. É preciso salientar ainda que as teorias de Bakhtin e de seu Círculo fundamentam as discussões teóricas de nossa formação. Na perspectiva bakhtiniana, a língua é produto de atividades sociais, resultantes das interações sociais, o professor de línguas não deve concebê-la e ensiná-la apenas como códigos morfossintáticos ou meramente apresentá-la em situações comunicativas, como salientam Messias e Norte (2011). Cabe, assim, a esse sujeito ser um mediador que objetiva que seus alunos compreendam o discurso que se faz presente em toda formulação verbal produzida.

Destacamos, ainda, que a área de francês criou mais duas optativas ofertadas pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM). As disciplinas Reflexão Didático-Linguística I e II têm foco maior no ensino de francês como Língua Estrangeira (FLE), com leituras e discussões voltadas exclusivamente para a área do francês. A primeira disciplina se apresenta mais teórica, discutindo as competências trabalhadas numa aula de FLE, além de outros elementos (como a avaliação e participação dos alunos) e nela também é preciso elaborar uma unidade didática e apresentar para os colegas. A segunda disciplina, por sua vez, mostra um teor mais prático. Nela se elaboram materiais didáticos e os alunos apresentam “aulas simuladas” para os colegas analisarem e realizarem pontuações sobre a didática empregada, juntamente à professora. É importante esclarecer que essas duas novas disciplinas ancoram sua base teórica na abordagem acional do ensino-aprendizagem de FLE, em consonância, portanto, com o QECR. Em outras palavras, os cursos em questão trazem a língua associada à ação e seus falantes dela se servem para realizarem atos comunicativos (LITTLE *et al.*, 2007). Vale lembrar, ainda, que à luz da abordagem acional, os atos comunicativos incluem as ati-

vidades de linguagem divididas em quatro categorias: i) recepção, isto é, a compreensão oral e escrita da língua que se é produzida pelos falantes; ii) produção, que se refere à construção de um discurso oral ou escrito; iii) interação, que concerne às trocas orais ou escritas entre dois ou mais sujeitos; iv) mediação, que consiste em “atividade que permite a comunicação entre pessoas ou grupos que não possuem modos para se comunicarem diretamente” (LITTLE *et al.*, 2007, p. 14, tradução nossa)³⁷.

Também é interessante registrar que nas disciplinas Reflexão Didático Linguística I e II, nós, no papel de licenciandos em francês, tivemos a oportunidade aprofundar os debates sobre sua atuação profissional do ponto de vista mais teórico. Dito de outro modo, refletimos sobre a importância de ensinar a língua francesa em contexto, que impõe condições de variadas naturezas, sempre a depender do público-alvo e da situação de ensino — conforme elucidam Little *et al.* (2007) sobre a perspectiva acional. No entanto, o ensino-aprendizado do idioma nunca é direcionado ao contexto acadêmico, foco do presente trabalho.

Desse modo, apesar de apresentar um bom acompanhamento do Setor de Educação e da própria área do francês no Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, a formação dos licenciandos em Letras-Francês, até 2018³⁸, foi voltada, portanto, para o FLE, apresentando objetivos gerais de comunicação e de conhecimentos de cultura francesa/francófona em geral. Apesar de o curso preparar docentes também para a educação básica, as graduadas e os graduados finalizam seu percurso acadêmico aptos a lecionar a um público mais genérico, geralmente em escolas de idiomas — os quais acabam absorvendo grande parte desses profissionais, visto o status do

37 No original: *activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement.*

38 O currículo do curso de Letras da UFPR passou por uma reformulação em 2019. Falamos aqui, todavia, de nossa experiência como alunos da licenciatura de Letras-Francês entre os anos de 2014 a 2018.

ensino de línguas estrangeiras que não o inglês no Brasil³⁹. Contudo não é raro encontrarmos indivíduos com um objetivo bem definido do que pretendem fazer com a língua francesa: realizar um intercâmbio na França ou em outros países francófonos. Diante dessa parcela de aprendizes do idioma francês, a formação de docentes por meio das disciplinas citadas se revela insuficiente para formar professores aptos a trabalharem com esse público.

Por essa razão, o projeto Formação em Idiomas para a Vida Acadêmica (FIVU) acaba tendo um grande impacto na nossa formação como futuros docentes, visto que oportuniza aos licenciandos um contexto de ensino-aprendizagem de uma subárea do francês. Trataremos a seguir do conceito de francês para fins específicos e universitários e de seus impactos nos cursos da língua em questão.

Linhas gerais sobre FOS e FOU

A vertente denominada Francês para Objetivos Universitários (doravante FOU) se enquadra em um panorama maior do ensino-aprendizagem da língua francesa denominado Francês para Fins Específicos (doravante FOS). De acordo com Carras *et al.* (2007), o FOS se refere ao ensino de francês voltado a um determinado contexto e, portanto, deve partir das necessidades de um grupo de alunos. De modo geral, os aprendizes de FOS são adultos já engajados em sua vida ativa e necessitam aprender o idioma rapidamente para aplicá-lo sobretudo na área profissional em que atuam (RICHER, 2008). Por isso, esses sujeitos costumam ser muito exigentes com relação ao progresso na língua alvo e desejam perceber que são capazes de utilizar o que aprenderam em

39 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em dezembro de 2017, afirma, sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola, que o inglês é o único idioma obrigatório a partir do 6º ano. Outros idiomas podem figurar nos currículos escolares como disciplinas optativas (CÂNDIDO; SANTOS; MAMANI, 2019).

aula de modo imediato na “vida real”. Tal abordagem visa “a constituição de um material pedagógico que permite avaliar uma ação, uma competência a partir de um objetivo determinado e em função de um certo número de critérios” (BOUKHANNOUCHE, 2017, p. 53, tradução nossa)⁴⁰.

Na visão de Carras *et al.* (2007), o ensino-aprendizagem de francês sob o viés do FOS prevê algumas particularidades, a saber: uma demanda específica relacionada ao contexto do grupo de estudantes; o tempo geralmente curto de que os alunos dispõem para a aprendizagem do novo idioma; e o nível de proficiência linguística no início das aulas e aquele desejado ao final de um módulo. As autoras ressaltam que esses três fatores devem orientar a formação do programa do curso que será ofertado a um grupo específico. Observa-se ainda que esses quesitos também impõem a escolha de conteúdos precisos e pertinentes, uma vez que o ideal é que os estudantes já possam aplicar conteúdos linguísticos e extralinguísticos fora da sala de aula, principalmente quando estão em contexto monoglota, isto é, no país da língua alvo.

Nesse sentido, conforme resalta Boukhannouche (2017), é crucial ouvir dos próprios alunos quais são suas necessidades, de modo a tornar o curso ofertado mais compatível com as expectativas do público-alvo. Igualmente e considerando que, em muitos casos, os professores não têm conhecimento prévio sobre o tema a ser tratado (por exemplo, ensino de francês para militares ou para profissionais da saúde), é necessário que os responsáveis pelo planejamento de um curso de FOS “vão a campo” e recolham informações úteis para o preparo de materiais didáticos. A primeira função da coleta de dados é informar o docente sobre o assunto a ser tratado, sobre os atores sociais envolvidos, bem como conhecer as informações, as situações e os discursos que circulam no meio em questão. A

⁴⁰ No original: *la constitution d'un matériel pédagogique permettant d'évaluer une action, une compétence, à partir d'un objectif déterminé et en fonction d'un certain nombre de critères.*

segunda finalidade é o uso dos próprios instrumentos utilizados para a geração de dados — questionários, entrevistas gravadas, entre outros — como ferramentas em sala de aula, aproximando os alunos de termos e situações de seu contexto específico.

O ensino-aprendizagem de FOS, assim como de FLE, requer que o programa das aulas seja elaborado a partir das componentes linguísticas e extralinguísticas, com a diferença de que no FOS elas devem ser direcionadas ao contexto do grupo (CARRAS *et al.*, 2007). No que se refere às integrantes linguísticas, as autoras defendem de que é preciso contemplar: i) o léxico, a partir de terminologias do contexto do grupo, além de colocações relevantes a diversos campos semânticos aos quais os alunos serão expostos; ii) estruturas morfossintáticas recorrentes, como comparativos, formas de polidez, conectores etc.; iii) elementos de fonologia, trabalhando uma pronúncia adequada, ou seja, que não cause atritos na comunicação; iv) componentes paralinguísticos, tais como entonação, linguagem corporal, gestos, entre outros.

Já entre os componentes extralinguísticos, Carras *et al.* (2007) salientam a importância de se debruçar sobre questões sociolinguísticas, de estratégias de manipulação de recursos linguísticos, além dos componentes culturais e socioculturais, isto é, os discursos vigentes no contexto em que o grupo está imerso.

Dentre as tantas formas de ensino específico do francês, encontramos o FOU como uma das mais procuradas devido a oportunidades de intercâmbio e a utilização de textos para a realização de pesquisas que se encontram em outras línguas, como francês. Assim sendo, é evidente que as particularidades supracitadas do FOS são também observadas no ensino do FOU. Existem também questões próprias identificadas no ensino da língua francesa para esse propósito. É sobre isso que discorreremos a seguir.

As especificidades do ensino-aprendizagem de FOU

Iniciamos esta seção traçando um breve panorama sobre a internacionalização das universidades francesas e sua relação com o ensino de francês no contexto acadêmico. De acordo com o relatório *Répartition des étudiants de nationalité étrangère inscrits dans l'enseignement supérieur en France*, divulgado pelo portal Statista (2019)⁴¹, o número de estudantes internacionais inscritos, entre 2018 e 2019, em estabelecimentos de ensino superior na França corresponde 13% do total de universitários do país. Existem aproximadamente 343 mil acadêmicos provenientes de outros países em território francês, sendo a maioria deles de origem dos países do Magreb e de outras nações africanas (GEISSER, 2018).

A mobilidade acadêmica não é exatamente uma novidade, contudo o que se observa nos últimos anos — e o que explica, em parte, o grande número de estudantes de outras nacionalidades em universidades francesas — é a intensificação da internacionalização do ensino superior, a partir de diversos acordos entre governos e instituições educacionais de todo o mundo (HUGONNIER, 2006). Desde os anos 1990, conforme salienta Hugonnier (2006), a Europa é o continente que mais recebe alunos de outras nacionalidades e a França é o terceiro país que mais acolhe estudantes estrangeiros⁴², atrás apenas do Reino Unido e da Alemanha. Conforme ressalta Isa (2018), o governo francês

41 O relatório citado está disponível em: <https://fr.statista.com/statistiques/611469/repartition-etudiants-etrangers-france/#statisticContainer>. Acesso em: 10 ago. 2020.

42 Vale ressaltar que o primeiro-ministro francês, Édouard Philippe, anunciou o programa "*Bienvenue en France*" (Bem-vindo à França, em tradução livre), que impõe um aumento sem precedentes nas taxas universitárias para estudantes estrangeiros não europeus, passando de 170 a 2770 euros para cursos de graduação e de 243 a 3770 euros no caso de mestrado. Conforme destaca Geisser (2018), na visão do governo, o aumento se justifica diante da necessidade de alinhar a qualidade das universidades francesas às americanas e britânicas. Para pesquisadores da área de Educação, no entanto, a implantação desse programa visa embranquecer o sistema de ensino superior francês, uma vez que a medida deve atingir 80% dos acadêmicos estrangeiros e que a maioria desse contingente é proveniente de países africanos.

promove a língua e cultura francesa por meio da instalação de escolas bilíngues e centros de ensino de seu idioma nacional em diversos países. De mesmo modo, as embaixadas francesas são responsáveis por 260 sedes do Campus France — centro de acompanhamento de estudantes em mobilidade acadêmica criado em 2007 pelo estado francês — espalhadas por 126 países⁴³.

Muitos dos estudantes estrangeiros chegam à França com uma bagagem educativa ancorada em culturas de ensino-aprendizagem de educação superior bastante diferentes daquelas existentes no sistema francês (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Na visão dos autores, grande parte dessa parcela do alunado vive uma série de dificuldades de adaptação e integração à nova realidade acadêmica, sobretudo porque não possuem uma formação linguística-cultural sólida, voltada às necessidades do cotidiano acadêmico. Para Isa (2018), essa formação deficitária acaba levando esses alunos à reprovação em disciplinas de graduação e de pós-graduação e, em muitos casos, ao abandono do curso. Isso ocorre porque esse público específico apresenta fragilidades relacionadas não apenas a aspectos linguísticos, mas também a dimensões organizacionais, metodológicas e culturais.

Diante da situação brevemente apresentada por Isa (2018), concordamos com Mangiante e Parpette (2011) quando afirmam que:

A formação linguística de estudantes alofones que visam uma integração em uma universidade francesa não pode se apoiar somente em uma formação geral, cujas aprendizagens de comunicação “para todos”, por mais diversificadas que sejam, não respondem aos *savoir-faire* linguísticos determinantes na universidade, a saber, a recepção oral das aulas, e a escrita de trabalhos de validação (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 116, tradução nossa)⁴⁴.

43 Informação obtida no site do Campus France. Disponível em: www.campusfrance.org/espaces-campus-france-monde. Acesso em: 12 ago. 2020.

44 No original: *La formation linguistique des étudiants allophones en vue d'une intégration dans une université française ne peut pas s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication "pour tous", aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation.*

Assim, é nesse cenário que nasce o FOU, que aborda “a integração estudantil no país de acolhimento com o objetivo de garantir o sucesso universitário” (ISA, 2018, p. 31, tradução nossa)⁴⁵. Desse modo, a elaboração de um programa em FOU deve considerar diversos fatores. Em primeiro lugar, segundo Isa (2018), assim como ocorre no FOS, se identifica o que podemos denominar de “situação geral” de um grupo específico de estudantes: o nível inicial de proficiência linguística de cada aluno, o tempo disponível para a aplicação do programa e as reais prioridades daquele conjunto. Uma vez que esse levantamento das características gerais do grupo é realizado, é possível, então, definir os componentes da formação em FOU. Diante de um cenário bastante complexo em que tantas especificidades precisam ser levadas em consideração, as perguntas que se colocam são as seguintes: quais assuntos são, de fato, prioritários aos estudantes e como inseri-los nas unidades temáticas? Em virtude das componentes anteriormente citadas, Isa (2018) mobiliza Boukhannouche (2012) e Mangiante e Parpette (2011) para dividir os conteúdos que devem compor um programa de FOU do seguinte modo:

- a. Dimensão institucional: corresponde ao preparo do aluno para a compreensão da universidade francesa e sua organização, abordando questões administrativas (por exemplo, como se realiza a inscrição acadêmica), organizacionais e metodológicas (modalidades de aula, de avaliação etc.). Também trata do cotidiano do estudante enquanto membro da sociedade francesa, mostrando como resolver situações do dia a dia (alugar uma moradia, abrir conta em um banco etc.).
- b. Dimensão cultural e intercultural: refere-se à importância dada ao conhecimento da história da civilização francesa e, sobretudo, à compreensão da formação do Outro e de sua própria formação.

⁴⁵ No original: *intégration étudiante dans le pays d'accueil dans le but de garantir la réussite universitaire.*

- c. Dimensão linguística-metodológica: diz respeito aos recursos linguísticos dos quais os alunos necessitarão para mobilizar as duas primeiras dimensões, assim como em sua vida durante o intercâmbio. Aborda, ainda, a compreensão e a realização de gêneros do discurso escritos e orais comuns à universidade na França.

No que diz respeito à produção das unidades temáticas (doravante UT) para aulas de FOU, em especial, à escolha de suportes metodológicos, concordamos com Haddad (2015) quanto à escolha de documentos autênticos⁴⁶, visto que estes permitem fornecer amostras reais de situações de comunicação, de diferentes registros de língua, aproximando, portanto, os estudantes das realidades sociolinguísticas e socioculturais encontradas nos países francófonos. Além disso, tais materiais servem como uma fonte de informação e de motivação aos alunos e a partir deles. Nas palavras de Haddad (2015, p. 95):

O professor pode delimitar as situações linguísticas, analisar quais atos de fala, quais elementos de gramática e quais noções os estudantes terão de aproveitar e produzir ou utilizar, eles próprios, nas situações de trocas linguísticas.

É importante ressaltar, ainda, que materiais didáticos concebidos a partir de textos autênticos não escapam da noção de esfera/campo de comunicação proposta pelo Círculo de Bakhtin, em que um produto ideológico — em nosso caso, os textos autênticos, que funcionam como ferramentas que colocam o aprendiz de LE em contato com a lín-

⁴⁶ Julgamos pertinente esclarecer o que compreendemos por documentos autênticos no ensino-aprendizagem de LE. Estamos em consonância com pesquisas recentes sobre autenticidade de/em materiais didáticos em aulas de LE, como as de Vieira (2012) e Silva (2016). Ambas as autoras partem de Almeida Filho (2002) para conceptualizar o termo em questão como textos — orais, escritos ou visuais — que são, de fato, utilizados pelos falantes de uma determinada língua/grupo social em sua comunicação. Na sala de aula, documentos autênticos são recursos que vão além de formas linguísticas, pois englobam aspectos históricos e socioculturais. Além disso, “em situações nas quais o aprendiz não possui muitas oportunidades de comunicação com falantes da língua-alvo, esses materiais podem constituir uma ferramenta adicional ao livro didático, promovendo oportunidades de contato com o uso natural da língua e com textos presentes nas comunidades de falantes do idioma” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 19).

gua em seu uso natural (em oposição ao uso fabricado para fins didáticos) — “não é nem cópia do real nem criação, mas um modo próprio de refração da realidade social” (GRILLO, 2018, p. 143). Assim, para além de análises meramente linguísticas, situações de comunicação evocadas pelo uso de documentos autênticos podem levar os estudantes ao contato e à reflexão sobre como se dão as interações verbais e as relações hierárquicas em torno de cada esfera/campo de comunicação.

Evidentemente, existem uma série de questões que devem ser problematizadas e discutidas com maior ênfase no ensino-aprendizagem de FOU. Esperamos, todavia, apresentar algumas delas na seção seguinte, ainda que muito brevemente, e em oportunidades futuras com maior profundidade. Desse modo, na próxima seção, relataremos nossas experiências como professores de FOU no projeto de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA).

A PRÁTICA: NOSSA EXPERIÊNCIA NO IFA

As reflexões que faremos sobre o FOU nesta seção são frutos de nossa participação no então projeto Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA) no qual atuamos, enquanto licenciandos em Letras-Francês, nos primeiro e segundo semestres de 2017. Até aquele momento, a iniciativa não contava com a área de francês voltada para o FOU — os cursos ofertados anteriormente por outros discentes eram mais tradicionais, ancorados no ensino de FLE. Para que pudéssemos realizar nosso estágio obrigatório na disciplina de Prática Docente, decidimos, assim, abrir uma turma de FOU, embora não tivéssemos, à época, bagagem teórica sobre o tema.

A primeira turma formada, que naquele momento chamamos de Módulo I, correspondia ao nível A1.1 no QCER⁴⁷, voltada, portanto, para receber alunos com pouco ou nenhum conhecimento em língua francesa. As aulas tiveram duração de maio a agosto de 2017, contando com 80 estudantes da UFPR interessados e, por motivos de estrutura física e de pessoal, com 26 alunas e alunos selecionados (porém com 18 alunos em média por aula, já que muitos alegavam compromissos acadêmicos para justificarem suas ausências). Em setembro, iniciamos o Módulo II, equivalente ao nível A1.2 do QCER, que contou com dois alunos que continuaram o curso. Acreditamos que essa diferença do número de participantes universitários se deva à alteração do dia e horário dos encontros semanais. No Módulo I, o curso ocorria às quartas-feiras, das 13h30 às 17h. O Módulo II, por sua vez, acontecia aos sábados, das 8h30 às 12h30. Tal mudança ocorreu pela disponibilidade de horário dos ministrantes do curso naquele momento.

O perfil da turma do Módulo I era heterogêneo quanto à formação acadêmica: nove alunos do curso de Letras; seis alunos do curso de Comunicação Social; dois alunos do curso de Filosofia; uma aluna do curso de Turismo; uma aluna do curso de Psicologia. Todos os estudantes possuíam a mesma motivação com relação à aprendizagem da língua francesa: o desejo de realizar um intercâmbio na França ou no Canadá durante o período da graduação. No entanto, eles pouco ou nada sabiam sobre as oportunidades oferecidas pela própria universidade, como a mobilidade acadêmica ou convênios específicos (o curso de Jornalismo, por exemplo, possui acordo com a Université Lumière de Lyon, na França). Igualmente, os alunos não conheciam outros meios de viabilizar seu desejo de estudo em solo francês ou

47 É importante salientar que optamos por seguir QCER porque não conhecíamos outras balizas que nos auxiliassem a preparar o curso pensando em níveis de proficiência. Além disso, as universidades francófonas pedem comprovação de proficiência em língua francesa a partir dos níveis estabelecidos pelo quadro, admitindo alunos que obtenham do nível B1 a C1 (a depender do curso e da instituição) nos exames oficiais: *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF), *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF) e *Test de Connaissance du Français* (TCF).

canadense, como as bolsas ofertadas por instituições como o *Campus France* e a *Agence Universitaire de la Francophonie*.⁴⁸

O intuito de nosso curso era voltar o programa das aulas para a temática universitária e os interesses de nossa turma foram ao encontro dos nossos. Tínhamos como intuito proporcionar ao grupo recursos linguísticos, comunicativos, discursivos e socioculturais sobre a vida na universidade em um país francófono, de modo geral, e na França e no Canadá, de modo mais específico — indo, portanto, ao encontro dos anseios dos aprendizes.

Uma das premissas do IFA/FIVU é a de que o professor em formação conceba as UTs que serão aplicadas em sala de aula ao invés de usar manuais já tradicionais no mercado editorial de ensino de idiomas, de tal modo que ele tenha a oportunidade de pensar a construção de materiais didáticos. Partimos de Marcuschi (2008) e de sua definição de uma sequência didática como um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática ao redor de um gênero textual específico, seja ele oral ou escrito, para produzir nossos materiais. É interessante observar que mobilizamos, ainda, a abordagem acional, seguindo, portanto, nossa formação acadêmica na área de francês. Também adotamos nesse quesito a visão de Marcuschi (2008), que prevê que a sequência didática seja construída a partir de uma comunicação em situação real, isto é, de um tema que faça parte do contexto e da vida do grupo em questão. Para tal, parte-se de um gênero textual — geralmente, um documento autêntico, ou seja, não fabricado com fins pedagógicos — que é utilizado como um instrumento comunicativo que serve para realizar as atividades propostas no material. Assim, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214).

48 As informações sobre a motivação dos estudantes com relação à aprendizagem do francês foram coletadas em conversas informais com o grupo ao longo das primeiras aulas ministradas.

Destacamos, assim, como a noção de sequência didática proposta por Marcuschi (2008) dialoga com a perspectiva sociointeracionista de cunho vygotkiano privilegiada no IFA e, atualmente, no FIVU, uma vez que valoriza a importância da interação entre o aprendiz de LE e o meio. Desse modo, se a esfera/campo acadêmico francófono era uma realidade distante ou desconhecida para os estudantes, as UTs propostas tinham o intuito de colocá-los em interação com esse meio.

Também é importante esclarecer que, quando consideramos o termo “produção de um gênero” como ponto de culminação de uma sequência didática, pensamos em gêneros a partir da premissa bakhtiniana. Bakhtin (2016) trata de gêneros do discurso, que são tipos relativamente estáveis de enunciado, o qual é determinado pelas particularidades de cada esfera ou campo de comunicação e cuja realização se manifesta por meio de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O Círculo de Bakhtin parte, assim, da premissa de que os processos de interação verbal são constituídos por meio de gêneros do discurso; os discursos, por sua vez, materializam-se por meio de textos. Logo, “é possível afirmar que todo processo de comunicação verbal realiza-se através de gêneros textuais” (CASSETTARI, 2012, p. 141). Seguindo a mesma perspectiva, Marcuschi (2008) contempla gênero textual como a materialização do discurso, advinda da construção social e histórica, da prática comunicativa e das necessidades humanas, sendo, inclusive, adaptado segundo o cotidiano dos sujeitos. É caracterizado por objetivos, funcionalidade, institucionalidade e tecnicidade.

Desse modo, a produção de cada UT seguiu a ordem proposta por Cursino e Santos (2016): seleção de documentos autênticos orais ou escritos; didatização desses textos por meio de atividades de pré e de pós-leitura; elaboração de atividades de reflexão e de sistematização de estruturas linguísticas, por meio do método indutivo

(FOUGEROUSE, 2001)⁴⁹, a partir do documento anteriormente trabalhado; exercícios de fixação do elemento gramatical apresentado; exercícios de pronúncia e prosódia; proposta de tarefa comunicativa por meio da produção de textos escritos ou orais⁵⁰. Cada sequência temática foi preparada para ser trabalhada integralmente durante um único encontro com o intuito de que cada aula pudesse girar em torno de um tema específico da vida e cultura universitárias em territórios francófonos. Esperava-se, desse modo, que os aprendizes aumentassem, a cada encontro, sua bagagem linguística, discursiva e sociocultural no que diz respeito à língua francesa e à cultura francófona voltada para o dia a dia acadêmico.

Nossas UTs estão ancoradas na perspectiva teórica do FOU principalmente por abordar a dimensão institucional mencionada por Mangiante e Parpette (2011) e Boukhannouche (2012). Durante a elaboração do programa do curso, optamos por apresentar aos alunos temas relacionados ao funcionamento de uma universidade francófona, por exemplo, como realizar a matrícula em uma instituição, a importância da primeira semana de aula no contexto francês, entre outros. Trabalhamos, ainda, assuntos relacionados ao dia a dia de um estudante em um país francófono a partir de temáticas que versam sobre como encontrar uma moradia, como se locomover na cidade etc. Em menor escala, trabalhamos a dimensão cultural e intercultural, na medida em que discutimos certos aspectos da sociedade francesa e do ambiente acadêmico francês (falamos, entre demais temas, sobre o custo de vida na França e a acessibilidade na universidade para deficientes físicos) com base na pedagogia crítica (FREIRE, 2003), incentivando os

49 Segundo Fougerouse (2001), no método indutivo de ensino de gramática, o aluno reflete sobre o funcionamento de determinada estrutura linguística a partir de um corpus retirado de um documento previamente visto e analisado. Após compreender tal elemento gramatical, o estudante realiza exercícios de fixação e, finalmente, o aplica em produções escritas e/ou orais.

50 De acordo com Ellis (2003), a aprendizagem de línguas por tarefas comunicativas prevê um modelo didático orientado pela construção da competência comunicativa com foco no desenvolvimento na capacidade dos alunos de realizar coisas por meio da língua alvo dentro da realidade sociocultural dos sujeitos.

alunos a passarem da mera decodificação do texto à leitura crítica do contexto social francês e do próprio cenário em que estão inseridos.

Uma vez definidas as temáticas do curso de FOU, realizamos o levantamento do que Mangiante e Parpette (2011) e Boukhannouche (2012) denominam dimensão linguística-metodológica, escolhendo, assim, os elementos lexicais, gramaticais e fonéticos-fonológicos que iriam compor o programa. Considerando o tempo disponível para a realização do curso e o nível dos estudantes, optamos por trabalhar, do ponto de vista linguístico e comunicativo, com os descritivos do nível A1 do QECR. Almejávamos, portanto, que, ao final dos módulos, cada estudante fosse capaz de se apresentar, relatar seu dia a dia e resolver problemas simples do cotidiano. Desse modo, os sensibilizamos a recursos lexicais, gramaticais e fonéticos-fonológicos condizentes com essa proposta. No que diz respeito à componente metodológica, abordamos gêneros textuais relacionados à chegada e à instalação de um estudante intercambista em um país francófono, como preenchimento de formulários, e-mails para a instituição de ensino e para um professor. Por outro lado, não trabalhamos gêneros voltados à realidade da sala de aula (por exemplo, redação de trabalhos acadêmicos ou de um *mémoire*, preparação e apresentação de um exposé etc.), geralmente mobilizados nos módulos finais dos cursos do IFA.

Vale ressaltar, ainda, que optamos por conceber nossas UTs somente a partir de documentos autênticos, em consonância com Haddad (2015), com o intuito de fornecer aos estudantes materiais nos quais eles pudessem estar em contato com o idioma francês utilizado em situações reais (ao invés de fabricadas como suporte didático) e, também, obter informações sobre universidades nas quais poderiam estudar e nas cidades onde poderiam habitar. Assim, tendo em vista os convênios firmados entre a UFPR e algumas instituições francesas, bem como o desejo dos alunos, utilizamos textos escritos e orais da Université Lumière Lyon 2, da Université Grenoble-Alpes e de universidades da região do Québec.

Embora as aulas por nós ministradas no IFA se enquadrem no conceito de FOU, destacamos novamente que a elaboração do programa do curso e das unidades temáticas foram concebidas sem o aporte teórico dessa perspectiva. Em outras palavras, aprendemos a teoria em FOU na prática, ao longo de nossa participação no projeto. Evidentemente, nos deparamos com uma série de dificuldades. A principal delas, sem dúvida, foi o fato de produzirmos materiais didáticos sobre temas que nos eram desconhecidos, uma vez que nós mesmos não tínhamos experiências de intercâmbio no exterior, nos exigindo muitas horas de pesquisa e de dedicação voltada ao planejamento das aulas, conforme recomendam Carras *et al.* (2007). Vamos aprofundar essa temática na seção seguinte.

A questão da (não) legitimidade do professor de FOS

O fato de não termos, à época, estado em mobilidade acadêmica em um país francófono, esbarra no que Abou-Haidar (2017) chama de legitimidade do professor. Era bastante perceptível para nós, professores, e para os estudantes para os quais lecionávamos que nossa formação em FLE nos era insuficiente na medida em que não sabíamos explicar questões lexicais ou da realidade universitária de outros países. Para compensar, realizávamos pesquisas quando o aluno mencionava sua dúvida e ampliávamos, juntos, nossos repertórios linguísticos e culturais. Ou seja, estávamos alinhados com a perspectiva freiriana de um professor crítico-reflexivo, que ensina e aprende simultaneamente e constantemente.

Fallet (2016) ressalta que o docente que atua no âmbito do FOS deve manter em sala de aula uma postura de acompanhamento, em que ele aporta aos estudantes ajudas pontuais, em parte individual, em parte coletiva, em função da progressividade do curso e das dificuldades que devem ser superadas. Essa perspectiva, segundo a autora, se

enquadra na abordagem acional, na qual os alunos são vistos como atores sociais que devem realizar tarefas de maneira bastante autônoma. Contudo ela também destaca que, diante das demandas tão específicas no contexto de ensino-aprendizagem do FOS, o docente pode adotar diversas posturas de acordo com seu perfil (formação, competências, experiências e personalidade). São elas:

- Postura de rejeição: quando o professor se reconhece como não especialista da área em particular e se sente incapaz de preparar e ministrar aulas nesse contexto.
- Postura do não especialista: quando o professor parte do princípio de que ele é o especialista na língua-alvo e seus alunos são os experts em uma determinada área e ambos realizam, assim, um trabalho em conjunto.
- Postura do professor não especialista que busca a expertise: é o docente que deseja se especializar na área por diversos motivos (curiosidade, afinidade, interesses pessoais, perfeccionismo, falta de confiança, excesso de ego, entre outros). Assim, ele investe muito tempo para o preparo de suas aulas.
- Postura do professor especialista: é aquele que possui uma formação pluridisciplinar, unindo suas competências linguísticas, didáticas e seus conhecimentos em determinada área.

Conforme menciona Muller (2010 *apud* FALLET, 2016), a relação interpessoal entre professor e aluno costuma ser (mas não o é sempre) assimétrica e hierarquizada, principalmente por conta da organização institucional dos espaços de ensino-aprendizagem. Contudo, em nosso caso, a hierarquia comum que se dá entre docente e discente não era tão evidente, pois o grupo de alunos estava consciente de que seus professores também eram estudantes em formação — como se sabe,

essa é parte da premissa do IFA/FIVU. Diante desse cenário em que os professores também eram alunos e que não possuíam a vivência que julgavam necessária para abordar a temática da vida universitária em países francófonos, adotamos a postura do professor não especialista que busca a *expertise*. Primeiramente, nós também vislumbrávamos possibilidades de intercâmbio (em nosso caso, na França, por conta do acordo bilateral da Pós-Graduação em Letras da UFPR com a Université Grenoble-Alpes), então era nosso interesse pessoal nos apropriarmos daquela realidade linguística e cultural. Soma-se a isso o fato de não nos sentirmos legítimos como professores de FOS/FOU, uma vez que, pouco conhecíamos da cultura de ensino superior francês.

O sentimento de legitimidade, como afirma Fallet (2016), se dá a partir do julgamento do outro sobre uma função ou um papel desempenhado por alguém, ou seja, está ligado às expectativas desse outro, que age como um juiz. No ensino-aprendizagem de FOS, o aluno é um especialista em sua área de atuação profissional e espera que o professor também o seja. Ainda de acordo com a autora, a experiência profissional e o conhecimento que o docente possui em determinado segmento valem mais do que um diploma em didática do FLE/FOS e se ele não demonstra tal conhecimento específico, a relação de confiança e de legitimidade é quebrada. Todavia, ao contrário do que acontece em um curso de FOS ou de FOU, nossos alunos não eram especialistas de nosso contexto de ensino-aprendizagem: estávamos diante de um público universitário inserido na cultura brasileira de estudos superiores e que, portanto, eram experts nessa temática, mas nada conheciam da realidade da educação superior de países francófonos. Então, se, em tese, os estudantes não podiam atuar como juízes, de onde vinha nosso sentimento de não legitimidade?

Uma resposta possível a essa pergunta está no que Fallet (2016) chama de sentimento de insegurança dos professores de FOS:

Sensação associada a um sentimento de inferioridade ou de incompetência com relação a um determinado público em um determinado contexto, fortemente ligado a um não domínio da língua de especialidade e alimentado pelo estereótipo do professor infalível (FALLET, 2016, p. 52).

Conforme relatamos anteriormente, dedicávamos muitas horas à preparação das UTs sequências e, também, das aulas em si porque não queríamos falhar diante de nossos alunos. O atestado de uma possível falha não era oriunda, entretanto, dos estudantes, mas de nossa autoavaliação como professores. É preciso considerar, como aponta Fallet (2016), que a insegurança é construída e manifestada nas interações sociais e, não raro, pode vir a caracterizar o professor continuamente, ao invés de emergir em situações ocasionais.

Em nosso caso, se, por um lado, os sentimentos de não legitimidade e de insegurança eram colocados por nós mesmos, por outro, a sensação de “missão cumprida” nascia sempre da interação entre nós, professores, e nossos alunos. O clima de cooperação mútua sempre esteve presente na nossa sala de aula e, em nossos momentos de dúvidas, podíamos juntos chegar às soluções. Ou seja, o conhecimento era construído coletivamente em um espaço em que a hierarquia entre docente e discente não se via mais.

Mesmo diante desses desafios, consideramos que nossa passagem pelo IFA foi essencial em nossa formação como professores de língua e cultura francesa/francófona. Como já mencionado, aprendemos a perspectiva do FOU na prática e, posteriormente, nos debruçamos sobre a teoria para a produção dos trabalhos finais das disciplinas de Prática I e II e, ainda, em formações realizadas em nossos mestros na Université Grenoble-Alpes, na França. Para os alunos que contaram com as aulas de FOU, acreditamos que o projeto possibilitou que eles entrassem em contato com a língua francesa (muitos pela primeira vez), com situações do dia a dia de um estudante na França

ou no Canadá e com informações sobre como partir em intercâmbio — um passo importante para transformar em realidade os sonhos desses acadêmicos da UFPR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente contribuição, apresentamos nossas experiências e nossas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de FOU no contexto do projeto Idioma para Fins Acadêmicos (IFA) realizado em 2017 na UFPR. Nos últimos anos, a internacionalização das universidades brasileiras, e da UFPR em particular, tem contribuído para o aumento da mobilidade acadêmica. Muitos dos nossos estudantes, em virtude dos acordos e convênios existentes, escolhem a França e outros países francófonos como destino de seus intercâmbios. O público que acolhemos durante nossa passagem pelo projeto exemplifica tais possibilidades. A grande maioria dos alunos era da graduação em Jornalismo e em Letras, cursos que possuem acordos com instituições francesas.

Contudo, conforme argumentam Mangiante e Parpette (2011), muitos estudantes estrangeiros chegam ao novo país com déficits linguísticos e, principalmente, sem conhecer a cultura de ensino do sistema superior daquele país, o que acarreta o fracasso acadêmico e na evasão estudantil. De acordo com Isa (2018), mesmo os alunos que possuem um bom nível de proficiência em francês encontram uma série de dificuldades ao longo de seu período de intercâmbio, pois esses sujeitos aprenderam um francês geral em cursos tradicionais de Francês como Língua Estrangeira (FLE), porém necessitam de um francês específico — aquele que diz respeito às dimensões institucionais, culturais, interculturais e linguísticas-metodológicas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; BOUKHANNOUCHE, 2012).

É evidente, portanto, que esses estudantes precisam de cursos de língua francesa voltados às especificidades do ensino superior francês ou de outros países francófonos, do cotidiano de um estudante universitário inserido nessa nova sociedade e de suas relações com o outro e consigo próprio. Desse modo, entendemos que é necessária — e mesmo urgente — a formação de licenciandos em Letras-Francês em FOS/FOU. Diante da inexistência de cursos voltados a essa linha na licenciatura em Letras-Francês, o FIVU se configura como uma iniciativa de suma importância para a formação e para prática docente sob essa vertente, porém consideramos que seria ainda mais eficaz se ele ocorresse aliado à uma formação teórica prévia por meio de disciplinas e/ou cursos de extensão com essa perspectiva.

Defendemos, aqui, o preparo teórico-prático de licenciandos em FOU como uma maneira de oferecer ferramentas para que o futuro professor saiba lidar com as inúmeras dificuldades impostas por esse contexto de ensino-aprendizagem. Entre elas, estão o gerenciamento do tempo de um módulo *versus* a seleção de conteúdos realmente pertinentes ao grupo, a questão da legitimidade do professor (FALLET, 2016; ABOU-HAIDAR, 2017), que se sente inseguro de formar alunos para uma conjuntura que ele mesmo não domina — como foi nosso caso, conforme relatamos. Levantamos, ainda, a adequação do FOU a uma pedagogia crítica, nos moldes de Freire (2003), em que é papel do professor guiar seus alunos para além da decodificação de um texto, de tal modo que eles possam ler e compreender a realidade social do local em que realizarão seus intercâmbios, bem como seu papel nessa nova sociedade e na sua de origem, conferindo, assim, ao FOU um caráter intercultural (BEACCO, 2000).

Finalmente, nossa participação no IFA e nossa aproximação e posterior formação em FOU nos abriu novas portas profissionais. Atualmente, atuamos como professores particulares de FOU, auxiliando estudantes de diferentes instituições de ensino superior da cidade de Curitiba a ampliar seus repertórios linguísticos e culturais acerca

do sistema de ensino superior francês e francófono. Esperamos que iniciativas como essa vista na UFPR, bem como as licenciaturas em Letras-Francês, passem a adotar a formação em FOU entre seus discentes, abrindo portas e diminuindo distâncias entre línguas e culturas.

REFERÊNCIAS

ABOU-HAIDAR, L. La question de la légitimité de l'enseignant face à un public professionnel/spécialisé. *In: 3º Journée d'étude FOS*. Grenoble: Université Grenoble-Alpes, le 24 nov. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BEACCO, J. C. **Les dimensions culturelles des enseignements de langue**. Des mots aux discours. Paris: Hachette, 2000.

BOUKHANNOUCHE, L. Le français sur objectif spécifique (FOS): méthodologie pour une réalisation didactique efficace. *In: Actes de Colloque XXVII e Biennale de la Langue Française*. Paris: 2017.

BOUKHANNOUCHE, L. Le français sur objectif universitaire. **Amerika**, n. 7, 2012.

CÂNDIDO, M. D.; SANTOS, C.; MAMANI, S. M. Políticas linguísticas para línguas adicionais na BNCC: contribuições para a formação de professores. *In: MARTINEZ, J. Z.; CANATO-BEATO, A. P.; FERNANDES, A. C. (org.). Revista X — Dossiê temático: Políticas Linguísticas oficiais e oficiosas: da BNCC ao Escola sem Partido*, v. 15, n. 5, p. 101-122, 2020.

CARRAS, C.; TOLAS, J.; KOHLER, P. *et al.* **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CASSETTARI, M. I. Tipo, gênero textual e gênero do discurso: em busca de uma definição para o ensino. **Revista Diálogo das Letras**, v. 1, n. 2, p. 132-151, jul./dez. 2012.

CURSINO, C. A.; SANTOS, J. P. Desenvolvimento de material didático para o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento no projeto PBMIIH-UFPR. *In: Congresso Internacional da Língua Portuguesa: experiências culturais e linguístico-literárias*, 1. **Anais [...]**. Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 2016.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.

FALLET, M. **Enseignement du français à des publics spécialisés: difficultés, stratégies et posture de l'enseignant de FOS**. Mémoire de Master 2. Saint Martin d'Hères: Université Grenoble-Alpes, 2016.

FOUGEROUSE, M. C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. **ELA**, n. 122, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 44. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

GEISSER, V. Le double-discours des pouvoirs publics français sur l'accueil des étudiants étrangers: une si vieille histoire. **Migrations Société**, v. 4, n. 174, p. 3-15, 2018.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**. Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018.

HADDAD, S. L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques. **Jordan Journal of Modern Languages and Literature**, v. 7, n. 2, p. 83-98, 2015.

HUGONNIER, B. L'internationalisation de l'éducation supérieure: conséquences pour le monde et pour la France. **Revue d'Économie Politique**, v. 116, n. 6, p. 797-806, 2006.

ISA, B. **La mise en oeuvre d'atelier de Français sur Objectif Universitaire: un dispositif réalisé à l'Alliance Française de Tirana en vue d'accompagner des étudiants albanais en mobilité**. Mémoire de Master 2 mention Didactiques des Langues. Saint Martin d'Hères: Université Grenoble-Alpes, 2018.

KRAUSE-LEMKE, C. Aspectos culturais e políticos do ensino de língua espanhola no contexto bilíngue. In: Congresso de Leitura no Brasil, 16. **Anais eletrônicos**. Campinas: UNICAMP, 2007.

LITTLE, D.; HODDEL, H. P.; KOHONEN, V.; MEIJER, D.; PERCLOVÁ, R. **Préparer les enseignants à l'utilisation du Portfolio européen des langues: arguments, matériels et ressources**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2007.

MANGIANTE, J. M.; PARPAETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble, 2011.

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

MARTELOTTA, M. E. T.; CEZARIO, M. M. C. Aquisição da linguagem. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de lingüística**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Contexto, 2008, p. 207-216.

MESSIAS, R.; NORTE, M. Perspectiva sócio-interativista: implicações para o ensino de LE. *In*: NORTE, M; MESSIAS, R. (org.). **Formação docente: cursos de especialização para o quadro de magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo: REDEFOR/Unesp, 2011.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. 2. ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352.

MULLER, C. **Effets d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et de l'apprenant**: vers une inversion des rôles ? Colloque international « Spécificités et diversités des interactions didactiques: disciplines, finalités, contexte ». ICAR, Université Lyon 2, 2010.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol(1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. 1. ed. v. 1. Curitiba: Editora da UFPR, 2003. 207p.

RICHER, Jean-Jacques. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS): une didactique spécialisée ? **Synergie**. Chine, n. 3, p. 15-30, 2008.

SILVA, M. K. A. e. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium**. São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, jul./ago. 2017.

SILVA, M. K. A. e. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse? **Soletras** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 8, n. supl., 2004.

VIEIRA, D. A. **A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Italiana) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

3

Phelipe de Lima Cerdeira

**Idiomas para fins
acadêmicos:**
más allá de una práctica
docente, un rincón
en el que uno
descoloniza su saber

Aos jovens escritores do meu país, eu lhes diria que desconfiem da facilidade; pensem que o que é mais fácil não vale a pena, ou vale muito pouco [...] Sejam exigentes, sejam tenazes, desconfiem da facilidade e, como disse o Evangelho: teimem ao entrar pela porta estreita.
(USLAR PIETRI *apud* STEEMIT, s. d., tradução nossa)⁵¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A máxima de que o ano de 2020 se transformou em um ponto de inflexão para a história — marco histórico e palco da maior pandemia dos últimos cem anos —, talvez não seja apenas mais latente do que a prerrogativa comungada pela grande maioria dos investigadores da linguística aplicada: o princípio bakhtiniano de que toda língua se constitui enquanto uma “arena de conflitos” (BAKHTIN, 1986). Ao ser atravessada por diferentes discursos e culturas, um constructo linguístico passa a ser mais do que tão somente as suas estruturas, revelando-se *com* e a *partir* das vozes dos seus enunciadorez, sublinhando seleções e recortes de um determinado campo de poder (BOURDIEU, 1990; 2002), valorizando contextos interculturais (CANAGARAJAH, 2013) que, a cada momento, são mediados por negociações e trocas simbólicas.

⁵¹ *Yo les diría a los jóvenes escritores de mi país que desconfíen de la facilidad; piensen que lo que es más fácil no vale la pena, o vale muy poco [...] Sean exigentes, sean tenaces, desconfíen de la facilidad y, como dice el Evangelio: porfíen a entrar por la puerta estrecha.* (USLAR PIETRI *apud* STEEMIT, s. d.).

Como é possível inferir, o atual contexto no qual as línguas estrangeiras modernas estão inseridas — seja no estado do Paraná, no Brasil ou mesmo no contexto latino-americano — está longe de poder ser vislumbrado como um elemento fragmentado e descolado de uma realidade escolar ou, ainda, de uma historiografia mínima que dê privilégio para o entendimento das práticas educacionais deflagradas em meu campo de enunciação. Uma vez que estamos em um introito, ressalta-se que o crivo “línguas estrangeiras modernas” anteriormente utilizado cumpre apenas como uma circunscrição em relação ao contexto no qual me insiro enquanto pesquisador, favorecendo, pois, certa delimitação e interlocução. A etiqueta, no entanto, é problemática, pouco produtora e distante dos meus pressupostos epistemológicos. Em minhas recentes problematizações e publicações (CERDEIRA, 2019; 2020), insisto em reiterar a minha práxis enquanto professor e investigador, a decisão de questionar o que se entende como “estrangeiro”, não apenas no horizonte linguístico, mas de aprendizado, uma vez que buscamos inverter determinada colonialidade do poder (QUIJANO, 2014) e sublinhar que o não reconhecimento de uma alteridade acaba inviabilizando quaisquer perspectivas de se falar da multiplicidade das identidades e dos reconhecimentos do eu.

De qualquer forma, ainda que entenda que a taxonomia “língua adicional” se faça mais oportuna e assertiva, é inevitável utilizar o termo “língua estrangeira” ao menos por uma primeira vez, não apenas pelo fato de que muitos dos grupos de investigação no Brasil enlaçam as suas pesquisas a partir de tal tópica, mas porque a decisão de me referir ao termo “língua estrangeira” e, em seguida, problematizá-lo acaba se transformando em uma estratégia retórica, discursiva e também de ordem político-linguística. Tensionada a minha conduta crítica, passarei a me referir a partir daqui, assim, apenas ao ensino de uma ou mais línguas adicionais.

A partir de um panorama a respeito das especificidades da instituição do espanhol nas salas de aulas paranaenses (PICANÇO, 2003;

PARANÁ, 2008) e, ainda, tomando os impactos das leis 11.161/2005 e 13.415/2017, essa reflexão procura enaltecer como a minha experiência de formação docente vivenciada a partir do projeto “Formação em Línguas para Fins Acadêmicos” (doravante IFA)⁵² acabou se transformando em um ponto de inflexão, um termômetro ou guia para balizar os meus movimentos pedagógicos (AGUIRRE BELTRÁN, 2012) e, *por supuesto*, um compromisso.

Não é à toa, portanto, que eu tenha escolhido como epígrafe deste capítulo um fragmento do discurso do ensaísta e pensador venezuelano Arturo Uslar Pietri, em ocasião do recebimento do Prêmio Internacional Rómulo Gallegos de melhor romance do ano de 1990. Ainda que não voltado ao cerne de minha questão desse momento e tampouco preocupado na cerimônia em encontrar uma escusa para aludir aos desafios dos docentes de espanhol como língua adicional, Uslar Pietri nos brinda a possibilidade de buscar caminhos distintos para demarcar as responsabilidades de se escapar do que está instituído (e não deglutido), do que, às vezes, é imposto (e quase sempre não contestado), enfim, de escapar de soluções e métodos de ensino e aprendizagem que acabam transformando a língua espanhola em um questionável e improvável padrão.

Ao longo das próximas páginas, está plasmado o objetivo de se valorizar como a dinâmica oferecida pelo IFA⁵³ se transforma em um exemplo daquela “porta estreita” sugerida por Uslar Pietri, um contexto no qual a língua é pensada a partir do que o pensador argentino Walter Mignolo intitulou como um “paradigma outro” (MIGNOLO, 2003). Ade-

52 Como o projeto foi ficando cada vez mais conhecido, os alunos em geral passaram a chamá-lo de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), já que o nome oficial (Formação em Línguas para Fins Acadêmicos) era muito longo. Esse nome fantasia — IFA — passou a fazer parte da identidade do projeto.

53 De maneira particular, minha experiência no projeto IFA ocorreu no Curso de Espanhol — Módulo 1/2016 (CE-M1/2016), concomitante ao meu processo de formação e desenvolvimento da minha tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras, defendida três anos depois (CERDEIRA, 2019).

mais, conta-se, ainda, como referenciais teóricos reflexões que problematizam as relações entre língua e culturas (BHABHA, 1998), notando a língua como uma representação de múltiplos textos e discursos que caracterizam as transformações sociais, culturais e políticas (ALTHUSER, 1985) que a circunscrevem. Aludindo ao que fora dito por Dermeval Saviani (1999), em tempos em que o IFA comemora a sua primeira década de vida, faz-se cada vez mais necessário pensar o ensino de uma língua adicional e, como conseqüente, a educação como um problema social, uma questão da nação.

DA PORTA ESTREITA QUE NOS TOCA E NOS TRANSFORMA *HASTA SIEMPRE*

Em tempos em que a educação brasileira parece atordoada, não apenas por conta da elipse causada pela impossibilidade de volta às aulas presenciais ou mesmo pelas barreiras vivenciadas pelo ensino remoto, o ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional prova outros (e grandes) desafios. Sublinho, pois, não apenas as políticas dos últimos meses, mas, sobretudo, os movimentos de políticas linguísticas instituídas, tais como a promulgação da lei 13.415/2017⁵⁴, que passou a fissurar a promessa de pluralidade linguística no cenário da educação básica. O cenário delicado vivenciado oportuniza, sob outro ponto de vista, revisitar reflexões de longa data não somente ao que está relacionado à fundamentação da educação, mas, de algu-

54 Para aclarar a alusão ao leitor, de acordo com a lei 13.415/2017, a normativa vigente e registrada na lei nº 11.161/2005, responsável por apregoar que a língua espanhola fosse o idioma estrangeiro a ser tratado na instância do ensino médio, acabava caindo por terra. Voltava-se, pois, ao andamento de uma política linguística instituída no país desde a década de 1960, na qual a língua inglesa gozava de um tratamento praticamente vertical e imperialista. De acordo com o parágrafo quarto da lei de 2017, "*Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.*" (BRASIL, 2017, *itálicos da lei, grifos nossos*).

ma forma, da própria sistemática que diz respeito a algo ainda mais pontual, voltado à dimensão dada para espaços particulares do ensino e da aprendizagem. Nesse campo, aliás, as expectativas de rememoração são ainda mais particulares, versam no território de uma realidade, de um objeto específico: o de se discorrer a respeito da prática de docência em uma língua adicional, pontualmente, da língua espanhola.

Logo de partida, o pesquisador que passa pelo seu processo de formação docente na dinâmica de aulas do IFA perceberá algo bastante salutar: diferentemente do que ocorre comumente em salas de aulas de centros de idiomas ou outros espaços acadêmicos, o responsável pela docência utilizará a língua adicional a ser estudada no curso de extensão não por meio do engessamento de um método específico, mas, necessariamente, partindo de uma abordagem que fissa a busca pela sistematização de estruturas, mediando as descobertas linguísticas dos participantes a partir de sua interação e compreensão da língua em múltiplos contextos.

Entender a língua a partir desses alicerces e pautar a relação entre todos os agentes envolvidos e a(s) língua(s) estudadas e aprendidas não pressupõe, claro, um ambiente de exceção. Trata-se, pois, de um esforço observado — seja via ensino, pesquisa ou extensão — em outros horizontes. Como reiterado anteriormente, ao longo dos últimos anos, mas certamente durante a primeira década de vida do IFA, passou a ficar saliente que

[i]ndependentemente de qual seja a tarefa que nos seja apreendida, não se trata, pois, de anunciar ou propor algo exatamente inovador, mas de olhar para uma mesma perspectiva utilizando um diapasão distinto, a partir de outras vozes, de vozes *outras*. (CERDEIRA, 2020, p. 119, grifos anteriores).

A questão é discutida e apontada por diversos teóricos da linguística aplicada, responsáveis por problematizar como a abordagem comunicativa, em cursos de idiomas, acabou (re)modelando uma con-

cepção calcada no mero aprendizado das estruturas linguísticas. Ainda que tal conduta apresente como um dos seus grandes parâmetros o entendimento da língua não a partir da norma que a regula, mas, ao contrário, por conta do seu uso, nos livros didáticos, o resultado prático parece insistir em um ideal estruturalista (PICANÇO, 2003).

Pensando especialmente no contexto do espanhol como língua adicional, valeria retomar a constatação da pesquisadora Deise Picanço, quando salientava o fato de que foi somente após o ano de 1995 que passaram a ser buscados pelos autores e idealizadores dos métodos de ensino de língua adicional diálogos mais relevantes, materiais autênticos e constructos mais concernentes à realidade dos estudantes. Mesmo assim, alguns desses métodos seguem herdando certo ranço do passado calcado pela norma. Ao reverberar características que poderiam ser facilmente entendidas como parte do Método Gramática e Tradução ou Direto, os métodos — que deveriam estar sob o jugo da abordagem comunicativa, especialmente — seguem não superando um ambiente monológico, no qual o professor reina como a voz a ser seguida. Mais uma vez, de acordo com a ótica de Picanço (2003), ficava clara a necessidade de se vencer o mero discurso pedagógico (aquele do exemplo escolar) para, de verdade, explorar e estimular um ambiente comunicativo, no qual o aluno atue como um ser discursivo.

Passa a ser possível inferir, por isso, a surpresa causada pelas observações no ambiente do IFA. O raciocínio em relação à língua é exatamente oposto ao de centros tradicionais de línguas adicionais (na verdade, justamente pela abordagem congelada e pelo viés hegemônico, talvez coubesse retroceder e utilizar a etiqueta “línguas estrangeiras modernas” nesses casos), partindo-se sempre das práticas da construção a partir de um comportamento de exotopia, da percepção da língua como um constructo plural, construído a partir e com a interação do(s) outro(s) indivíduo(s). Está no cerne do projeto demonstrar, seja para os discentes, seja para os praticantes de docência, o fato de que

[...] a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. (PARANÁ, 2008, p. 54-55).

A citação proveniente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná não se faz de maneira inadvertida e, por consequência, tampouco é aleatória. Para o julgamento do leitor mais pragmático, poder-se-ia revelar um descompasso, haja vista que essa reflexão se insere em ambiente de docência no ensino superior e, especificamente, no eixo da extensão universitária. Solicito, no entanto, que a desconfiança seja utilizada justamente como arsenal discursivo e com o mesmo afincio para compreender que o cotejo releva não apenas o processo de formação geral de uma licenciatura, mas também o cenário ambíguo de alguém que — ao mesmo na terra das araucárias — pode viver a dicotomia entre a teoria de um documento aberto à abordagem sociointeracionista e a prática limitada a salas de aulas que mais parecem claustros do saber. Sendo assim, a “porta estreita”, ou melhor, a decisão de oportunizar o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional por meio de multiletramentos (ROJO, 2019) e interações, da mesma forma que oferece autonomia didática ao docente, garante também que discentes possam se identificar não enquanto seres de repetição, mas como sujeitos que atuam para construir um “[...] espaço de agência criativa e transformadora” (JORDÃO, 2016, p. 43).

No ambiente do IFA exige-se, assim, que todos os praticantes e o professor regente possam, efetivamente, construir unidades temáticas a partir de diversas fontes em que a língua pode ser observada (notícias, cartazes, canções, textos literários, vídeos, enfim, as infinitas possibilidades materializadas a partir de gêneros discursivos). Há como ponto forte, sem dúvida, a preocupação para com o uso de materiais autênti-

cos, isto é, produções reais e sem delimitações anteriores didáticas, o que viabiliza situações nas quais a língua adicional é verdadeiramente trabalhada via interação, contraste e experimentação, expandindo o que poderia, até então, estar submetido ao crivo único da língua materna.

A perspectiva é consonante, portanto, a documentos que pensam o ensino de língua estrangeira moderna, tal como as *Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica*. No documento já aludido, fica claro o quanto

[...] ao ensinar e aprender uma Língua Estrangeira, alunos e professores percebem ser possível construir significados além daqueles permitidos pela língua materna. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico não aprendem apenas novos significados nem a reproduzi-los, mas sim aprendem outras maneiras de construir sentidos, outros procedimentos interpretativos que alargam suas possibilidades de entendimento do mundo. (PARANÁ, 2008, p. 60).

Seja como for, mediante tal prática epistemológica, o IFA oportuniza que os envolvidos possam perceber que a elaboração das aulas se afasta de um modelo alicerçado pela gramática normativa e por cada um dos seus paradigmas, reiterando, a cada entrada do professor, o fato de que a língua não pode ser observada como um fenômeno homogêneo e cartesiano. Ao tomar os preceitos do Círculo de Bakhtin, evidenciava-se, portanto, como o interesse está justamente no trabalho e na interação entre os sujeitos a partir de enunciados. Mais uma vez, o projeto endossa o desafio atribuído às aulas de língua adicional alicerçadas pelas teorias sociointeracionistas, o que presume não apenas deslindar visões críticas de mundo dos envolvidos, mas, ao mesmo tempo, tentar extrapolar certos modelos que outrora fizeram parte da realidade do ensino e aprendizagem do espanhol como língua adicional no Paraná. A quais cenários exatamente me refiro? Permita-me, leitor, uma digressão com a ajuda da próxima subseção.

UM BREVE PANORAMA DO ENSINO DE LEM E DE ELE

É notório que, desde a instituição formal das escolas em 1827, a educação passou, em pouco mais de um século, a privilegiar não a formação humana, mas a profissionalização e mecanização do ensino. Até a metade do século XX, a aproximação dos alunos para o aprendizado de uma então língua adicional era bastante distinta do que acabou consagrando a primeira LDB, em 1961, e, principalmente, a lei nº 5.962, que deu origem à LDB de 1971. Tal como sublinhado por Picanço,

[a] importância e a presença das línguas estrangeiras nos currículos das escolas até meados do século XX não se deve exatamente às mesmas razões pelas quais procuramos aprendê-las hoje. Essa presença se deve basicamente ao fato de as línguas estrangeiras serem entendidas, até aquele período, como parte das *disciplinas formadoras do espírito dos jovens, ou seja, das humanidades clássicas*. (PICANÇO, 2003, p. 17).

A investigadora, seguindo o seu raciocínio para pensar o chamado ensino de línguas estrangeiras no Brasil, demarca os anos 1950 como uma espécie de divisor de águas, a demonstração de um novo tempo que uma língua também deveria se relacionar a uma necessidade prática. Ora, nesse sentido, parece verossímil acreditar que uma língua adicional acaba por não *acompanhar a banda* e os rumos da ordem e do progresso positivista, afinal, pouco favorece uma formação que está interessada em *apertar parafusos*, não, ao contrário, em refletir sobre o intangível nas espirais que circundam um objeto de metal.

Caso o cenário seja observado de forma arguta o conjunto de leis que guiam os parâmetros no país, será possível perceber a dimensão dada à relação com o mercado de trabalho, mais uma vez, o interesse político em pautar o ensino e o aprendizado como ferramentas de formação instrumental. Talvez, por isso, seja plausível pensar em uma futura pesquisa que busque demarcar como uma língua acaba

sendo imediatamente atrelada a fórmulas fáceis e simplificações culturais, já que a perspectiva culminará sempre em seu processo de encapsulamento, homogeneização e mecanização.

Na Constituição Federal de 1988 e devidamente revisada ao longo dos anos, destaca-se, no Artigo 205, a seguinte orientação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Não cabe, aqui, ironizar o então direito de todos que a educação deveria garantir. O interesse continua sendo o de demonstrar o friso dado à qualificação do trabalho, a preocupação não do diálogo entre teoria e prática, mas, obviamente, de pular a teoria em nome de uma prática esvaziada de argumentação e capacidade crítica. A dimensão problemática, alguns poderiam inferir, teria na última versão da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 um local para a reflexão e para eventuais matizações. Infelizmente, não é o que pode ser visualizado. Já no artigo primeiro, será possível constatar que o projeto político dado à educação segue com os mesmos ranços:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ao contrário do que ocorreu no plano político de implementação das línguas estrangeiras no continente europeu, no Brasil, entretanto, parece ser privilegiado certo “mito do monolinguismo” (o que, em algum sentido, pode ser entendido como uma espécie de descompasso com o que fora postulado pela Constituição Federal e pela LDB). Mais do que inocência, obviamente, a tentativa de fazer da língua portuguesa uma estrutura sólida e sem fissuras apenas endossa o quanto o

universo linguístico no país sempre esteve a serviço dos interesses do estado, de um ideal patriótico ou, em alguma medida, daquilo que se almejava ser enquanto estado. Nesse sentido, Picanço relembra com propriedade que “[o] mito do monolingüismo brasileiro ganhou força quando se fez necessário criar signos que identificassem o sentimento de *brasilidade* como pertencente a *um único povo, uma única nação, uma única língua e uma única cultura.*” (PICANÇO, 2003, p. 17, grifos do autor). O ranço de todo esse imaginário acabou também fortalecendo no âmbito das línguas estrangeiras modernas a busca incessante pela norma e por uma manifestação homogênea da linguagem.

Independentemente do método aplicado, o fato é que muitas das aulas de línguas adicionais acabam distanciando-se da oportunidade de discussão e conflito, optando pela confortável (e entediante) fórmula do professor como a única figura ativa, submetendo todos os alunos à sentença de tábula rasa, afastados de qualquer prática discursiva.

Vencida a digressão previamente alertada, agora, parece-me possível reconduzir o raciocínio desta reflexão, rememorando a experiência docente vivida no IFA e, ainda, todo o processo criativo e metodológico que balizaram a minha estada docente e a criação de unidades didáticas criadas especialmente para a ocasião.

O DESAFIO DE TER PASSADO PELA PORTA ESTREITA: REMEMORANDO EXPERIÊNCIAS NO IFA

Uma reflexão dedicada à primeira década de vida do IFA, por certo, demanda também experiências empíricas. Em meu caso, tal como afirmado inicialmente, a experiência oportunizada para a minha formação docente também foi decisiva para que fosse possível entender que

[...] aprender línguas estrangeiras pode ser um caminho eficiente para a descolonização e não uma mais maneira ou estratégia de seguir, de forma lenta e progressiva, impondo outras formas de dominação a tantos latino-americanos. (FLECK, 2017, p. 141, tradução nossa)⁵⁵.

Em meu caso pontual, a chancela ofertada pelo IFA significou, portanto, transcender à esfera do paradigma verbal — tão cara para ambientes que buscam o conforto e a segurança da norma — para, ao contrário, transformar a língua adicional como um espaço de enunciação e de prática social. Mais: um ensejo para a aproximação com os estudos decoloniais (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2014; SOUSA SANTOS, 2003) e uma interlocução com diferentes pesquisadores que, tal como eu, fazem do seu ofício docente um exercício constante de observação e de valorização da pluralidade.

A pedido inicial das interfaces que regiam o projeto no ano de 2016, as unidades temáticas criadas por mim tinham apenas como ressalva terem que se atentar para o eixo temático *Identidad*, devendo tocar, de alguma forma, nas questões *América Latina e Família*. Não se tratava, assim, de um senão, mas da apropriada “porta estreita” referida por Uslar Pietri, um convite para se vivenciar momentos de ensino e de aprendizagem em que, tal como a prática leitora e o exercício da escrita, as ações “romperam barreiras sociais quase insalváveis nas hierarquias mais rígidas.” (FLECK, 2018, p. 184, tradução nossa)⁵⁶. Ao partir, então, de tal desafio, foram criadas as unidades *Conectalatinos* e *Familias*, responsáveis, assim, por subsidiar as discussões.

A perspectiva foi, desde o princípio, considerar o conhecimento presumido do grupo em relação aos dois macrotemas, dando significado à língua adicional estudada e demonstrando que as atividades

55 “[...] aprender lenguas extranjeras puede ser un eficiente camino para la descolonización y no una manera o estrategia más de seguir, lenta y progresivamente, imponiendo otras formas de dominación a tantos latinoamericanos”.

56 “[...] rompieron barreras sociales casi insalvables en las jerarquias más rígidas.”.

pré-textuais poderiam — e deveriam — partir da interação e da capacidade dialógica oferecida por cada aluno do grupo. Tal como assegura Antunes (2014, p. 24),

[...] toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada. Dependente de todo o traçado que fez a história passada de um povo e, ao mesmo tempo, sinalizante dos rumos que acontecem no presente ou que podem acontecer no futuro, como se fosse uma linha sem rupturas..

Partiu-se, como já dito, de uma concepção em que a língua(gem) é percebida como uma prática social, uma realidade em processo, estando, por isso, sempre em modificação e condicionada por aspectos que transcendem o plano linguístico. A ideia de língua assumida é, pois, a de um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociocomunicativas. Vale lembrar que na perspectiva bakhtiniana, a construção de significados e de cada um dos discursos se faz mediante ao diálogo e ao tensionamento entre os indivíduos, não sendo, assim, uma produção individual ou, em um pior quadro, individualizante. Isso significa, pois, tal como demarcado pela linguista Irlandé Antunes, entender que a língua supera um simples instituto comunicativo e verborrágico, já que

[n]enhuma língua é apenas um “instrumento de comunicação”, no sentido de que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos, dos mais sofisticados aos mais corriqueiros (defender, criticar, elogiar, encorajar, persuadir, convencer, propor, impor, ameaçar, prescrever, prometer, proteger, resguardar-se, acusar, denunciar, ressaltar, expor, explicar, esclarecer, justificar, solicitar, convidar, comentar, agradecer, xingar e muitos, muitos outros); propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com “todas as letras” ou “em meias palavras”. (ANTUNES, 2014, p. 20).

Dessa forma, ao longo de todo o encaminhamento das unidades temáticas, procurou-se dar voz aos alunos, buscando criar oportunidades substanciais para que cada um atribísse sentido e signifi-

cado para o que estava sendo aprendido. Nas unidades temáticas, ao refutar o preceito epidérmico de reconhecimento da língua de chegada apenas como um novo sistema exaltava-se como era

[...] acessar a concepção de um letramento crítico, isto é, de um processo que transcende o estágio de aquisição de uma língua, capacitando os sujeitos envolvidos não enquanto repetidores de estruturas, mas, sim, como produtores e questionadores de enunciados. (CERDEIRA, 2020, p. 121, grifos meus).

A proposta sempre foi a de que cada discente pudesse cumprir certa gama comportamental, sendo o protagonista do seu próprio aprendizado e assumindo a sua agência (MONTE MÓR, 2017). As unidades temáticas, dessa forma, almejavam mediar não apenas o uso da língua adicional em contextos orais e escritos, mas também a construção de reflexões como a correlação entre o que é discutido e as ações individuais e coletivas; a compreensão de que os significados são representações, preceitos e acordos de uma determinada comunidade de fala; a percepção de que, por meio das interações, é necessário estabelecer negociações e trocas; além da descoberta de que a língua adicional da qual há o interesse é também o resultado da diversidade linguística e de múltiplos encontros culturais.

Em cada um dos encontros, buscava-se problematizar o limite do óbvio e do nitidamente estereotipado, para, sim, transformar as unidades temáticas em oportunidades para a reflexão a respeito da questão das latinidades e, claro, dos diferentes tipos de famílias. A diversidade da natureza dos materiais autênticos utilizados (diferentes gêneros discursivos) também reiterou o compromisso de instigar nos alunos a compreensão de que a língua é perpassada por diversos discursos e realidades.

Na primeira unidade, por exemplo, a escolha da canção *La Gozadera*, interpretada por Marc Anthony e pelo grupo Gente de Zona, salientou o interesse de se trabalhar a questão da América Latina como

um exemplo análogo à língua espanhola: híbrida, feita de múltiplos contatos e percepções, retrato de trocas constantes. Estabelecendo uma espécie de ponte discursiva, na segunda unidade temática, o gênero textual resumo acadêmico procurou retomar as questões propostas pela primeira unidade, alimentando, ao mesmo tempo, a discussão a respeito dos distintos modelos de famílias. Para estimular as diferentes práticas socioverbais relacionadas ao ensino e à aprendizagem de uma língua adicional (expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora e compreensão auditiva), cada unidade temática, de maneira interdependente, propunha atividades específicas. Ao construir, ainda, os planos de aula, foi possível desenvolver uma espécie de mapa objetivo de cada um dos passos abordados em aula, possibilitando um (re) arranjo quando necessário. A justificativa estava calcada na necessidade de que a figura do professor reforçasse o papel de mediador, estimulando, por isso, o envolvimento e a postura ativa de todos os alunos.

No IFA, os professores-praticantes aprendem, de forma empírica, o quanto é preciso lembrar que os alunos são mais do que “simples aplicadores de regras ou mesmo reprodutores de expressões feitas e cristalizadas pela tradição” (ANTUNES, 1996). Eles, portanto, não podem ser concebidos “como simples usuários de um instrumento dado e acabado, que é externo e superior a eles.” (ANTUNES, 1996). Fundamentava-se, como consequência, a importância de se perceber e valorizar cada aluno como um sujeito cultural, distanciando-se de homogeneizações generalizantes (JANZEN, 2008).

Especialmente no que diz respeito ao papel dos alunos nas aulas, valorizava-se o cuidado para que cada um dos documentos escolhidos pudesse ser trabalhado a partir da interação e da contribuição de cada discente. Para tanto, além da faixa-etária do grupo, foram considerados textos (verbais e não verbais) que pudessem ter a questão da(s) identidade(s) latino-americana(s) e dos diferentes modelos de famílias como eixos-discursivos, mas que, de alguma maneira, problematizassem tais

questões a partir de perspectivas verdadeiramente significativas. Colocava-se, pois, em xeque de que maneira cada um dos materiais autênticos selecionados poderia ratificar a então “zona de desenvolvimento proximal” aludida por Vygotsky (*apud* DANIELS, 2003).

Seguindo a concepção sociocomunicativa e as teorias sociointeracionistas, a língua sempre pressupõe o movimento e o contato entre as partes (interrelação entre os sujeitos). Ao pensar o universo da língua adicional estudada como um ambiente dialógico e híbrido, procurou-se fortalecer a percepção de que a língua é, sim, indissociada dos seus falantes e, por sua vez, de suas visões de mundo. A gramática normativa, nesse caso, é um dos componentes do que verdadeiramente constitui uma língua, não a sua condição absoluta. Não à toa, as sistematizações presentes nas unidades temáticas se apresentavam somente depois do aproveitamento de cada um dos documentos escolhidos (podendo, ainda, ser formuladas a partir de perguntas e questionamentos não previstos, mas que eram acionados pelas expectativas dos alunos).

No que diz respeito à escolha de cada um dos documentos anteriormente citados, mais uma vez, postulou-se como critério inicial, obviamente, a condição de que todos, sem exceção, fossem materiais autênticos, isto é, provenientes de produções reais. A expectativa era a de atribuir sentido ao que foi apresentado e aprendido a partir de fenômenos e ocorrências claras da língua espanhola, sem qualquer intervenção de ordem didática e estrutural. Após tal estágio, também se assumiu como postulado a necessidade de que houvesse uma diversidade de gêneros discursivos ao longo das experiências docentes, oportunizando distintas fontes e expressões da língua castelhana (aqui, pensando na discussão a respeito das variantes, por exemplo). A perspectiva bakhtiniana de viabilizar o ensino e a aprendizagem do espanhol como língua adicional, além de ratificar a compreensão da língua como prática social, também procura demonstrar como um mé-

todo, seja ele qual for, depende necessariamente da sensibilidade e da constante reflexão e condução do professor responsável pela aula.

O trabalho em função dos gêneros discursivos permitiu a demonstração clara da língua adicional como expressão de uma “cultura híbrida” — tomando aqui o termo do teórico García Canclini (2001) —, efeito de uma permanente hibridação e troca entre os envolvidos (sejam os professores-praticantes, sejam os discentes). Vale reiterar que, partindo da perspectiva de Janzen (2008), a cultura pode ser subdividida em duas esferas possíveis: a partir de um ideal tradicional ou segundo uma visão plural. No primeiro caso, a cultura tradicional, afiliada à concepção de Herder, valoriza a ideia de homogeneização social, a fundamentação étnica e a delimitação intercultural. Nessa concepção de cultura, como é possível prever, há o apagamento das diferenças socioculturais, baseada, geralmente, por um projeto etnocêntrico. A percepção da cultura tradicional é sempre monológica, subsidiada por um teor também ideológico (BHABHA, 1998). Janzen aponta o perigo de ver o outro de forma limitada e estereotipada, “apenas como variante da própria cultura” (JANZEN, 2008, p. 67).

O outro conceito de cultura adotado — ou ao menos buscado ao longo do desenvolvimento das unidades temáticas criadas para a atuação docente no IFA — foi aquele, tal como dito, que congrega uma visão plural. Assim, explica-se o porquê do inevitável diálogo teórico e a alusão ao longo desta reflexão a nomes como os de Bakhtin, Homi Bhabha e García Canclini. Na prática, a mudança do paradigma de perceber a cultura acabou exigindo que as aulas passassem a problematizar os mais diversos temas da língua-cultura-alvo, por isso, a questão da identidade latino-americana a partir do tensionamento com o comportamento dos brasileiros, ou, ainda, das possíveis reconfigurações entre pessoas e grupos, demonstrando a necessidade de falar em família sempre no plural. Surgiram, assim, duas palavras-chave: emancipação e comunicação. Baseadas no conceito de exotopia (relação entre língua e cultura),

as unidades temáticas buscavam que o aluno — o outro — fosse capaz de causar um deslocamento do sujeito (seja do professor-praticante, seja de um dos discentes que faziam parte da aula), promovendo uma reflexão daquilo que é naturalizado e internalizado.

Para exemplificar essa relatividade de percepções sobre o outro, Stuart Hall (1997, p. 23) traz essa questão da seguinte forma:

Talvez a forma mais fácil de ver o que aqui examinamos seja através de um exemplo. Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa “ser inglês”. Que imagens escolheríamos? Poderíamos, por exemplo, escolher dois cenários em extremos opostos. O primeiro, poderia incluir a troca de guardas do Palácio de Buckingham, o Lake District e as casas do Parlamento. O segundo cenário, as docas, uma algodoaria em Shipley e o Wembley Stadium.

O trabalho processual de cada um dos textos autênticos (*pré-leitura, leitura e pós-leitura*) problematizava a relevância de se expandir os sentidos possíveis dos textos, transcendendo a uma simplificação de ordem estrutural ou uma burocratização linguística. Questões iniciais para fundamentar o reconhecimento do gênero discursivo trabalhado fundamentaram uma primeira etapa de decodificação e, claro, de reconhecimento e busca dos elementos necessários da língua adicional estudada. Comandos de leitura individual sustentaram a necessidade de construção de sentido e (re)elaboração do tema trabalhado. Para exatamente transcender às primeiras leituras, sempre eram delimitadas práticas de trabalho em duplas ou em pequenos grupos, instigando o entendimento da língua a partir do contato e da discussão. O fato de as duas unidades temáticas também oferecerem atividades que extrapolassem o período no qual os alunos estavam nas dependências da Universidade Federal do Paraná procurava demonstrar como o aprendizado de uma língua adicional é construído também de forma autônoma, a partir de novos espaços discursivos buscados e criados pelos alunos.

Ademais, ratificou-se também o compromisso de criar unidades temáticas que pudessem, via língua, questionar a questão da interculturalidade, valorizando a quebra do pensamento canônico e unilateral. Para respaldar tal raciocínio, foi relevante a leitura do crítico chileno Gabriel Pozo Menares (2014). O linguista reitera como a perspectiva da interculturalidade, inevitavelmente, acaba sendo alicerçada por uma representação ocidental, o que acaba não permitindo a diversidade de posturas epistemológicas. Nesse sentido, a diversidade acaba sendo aquela imposta e legitimada por um discurso hegemônico (no caso de quem pensa o ensino do espanhol como adicional, de base peninsular, ou seja, eurocêntrica):

A mesma situação ocorre quando se postulam pesquisas a partir de disciplinas científicas ocidentais, nas quais os referenciais teórico e metodológico propostos poucas vezes se formulam a partir das concepções dos povos originários. (POZO MENARES, 2014, p. 206, tradução nossa)⁵⁷.

Pozo Menares ajuda a problematizar algo fulcral quando se pensa em interculturalidade e, por isso, no contexto que envolve as salas de aulas e as demandas relacionadas a uma aula de língua adicional: “[...] a sociedade dominante parece fazer todo o possível para impor, mas pouco para aprender.” (tradução nossa)⁵⁸. Além da interculturalidade, levantou-se também a questão de saber a quais culturas esses alunos relacionavam a língua espanhola, tendo em vista que, muitas vezes, o ensino do espanhol como língua adicional acaba sendo atrelado ao imaginário do colonizador, da Espanha, relegando um universo híbrido e necessário para compreender a língua estudada como um organismo realmente vivo. Ao apresentar documentos de Cuba, Costa Rica, Honduras, Venezuela, Argentina, entre outros, buscou-se incessantemente fissurar o imaginário estereotipado ligado à língua espanhola.

57 *“La misma situación ocurre cuando se plantean investigaciones desde las disciplinas científicas occidentales, donde los marcos teóricos y metodológicos propuestos pocas veces se formulan a partir de las concepciones de los pueblos originarios.”.*

58 *“[...] la sociedad dominante parece hacer todo lo posible por imponer, pero poco por aprender.”.*

Almejava-se o alinhamento teórico já oficializado por documentos que regulam a prática da docência em língua estrangeira⁵⁹, valorizando o

[...] acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de [...] (conhecimentos necessários) para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos (em língua estrangeira). (MOITA LOPES, 2003, p. 43).

Vale endossar que, entrelaçada a certa “preferência” dos discentes (muitas vezes, até dos professores-praticantes) por relacionar a Espanha à língua, há a presença inevitável das relações de poder entre o país onde se está estudando a língua. A tarefa, no que diz respeito às unidades temáticas, foi a de viabilizar a discussão a respeito do reconhecimento da língua espanhola, ou do castelhano, como uma língua-viva, como um leque de culturas (de mais de 20 países) que também fazem parte da diversidade cultural que a língua-alvo pode — e deve — apresentar.

Estimular os discentes a relacionar e reconstruir as suas informações pressupôs, dessa maneira, um papel de mediação discursiva. A ideia, mais uma vez, exemplificou como o espanhol não deveria ser simplesmente um ponto-de-chegada, uma expectativa deslocada do raciocínio e do universo discursivo dos alunos. A busca foi a de atribuir sentido à língua adicional estudada, de demonstrar como o seu aprendizado está inevitavelmente atrelado a um (re)descobrimto enquanto ser discursivo. Tal como refletido e apregoado no Círculo de Bakhtin,

[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa

59 Aqui, a alcunha “estrangeira” se dá por conta da terminologia adotada por Moita Lopes em *Oficina da linguística aplicada* (1996).

enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN, 1986, p. 93).

No IFA, professores-praticantes e alunos aprendem, portanto, a observar, interagir e permitir que os discursos da língua aprendida aconteçam, e não apenas se façam enquanto ecos. Tal como dito por Antunes,

[...] a língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas, de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado.

A língua é muito mais do que isso. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. [...] Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2014, p. 22).

O desafio *foi, é e será* sempre o de dar significado a essa concepção de língua. Aprender espanhol, sim, mas não para simplesmente replicar estruturas em uma língua adicional: aprender espanhol para revisar certezas, buscar conflitos e se fazer discursivamente a partir do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que o evidente envolvimento teórico para questões que dizem respeito à educação, em uma licenciatura em Letras, as disciplinas que oportunizam a prática docente acabam representando uma espécie de pedra-de-toque, *un rincón en el que uno descoloniza su*

saber. A fundamentação oportunizada pelo IFA e essa primeira década profícua de vida nos convida a todos a ressignificar as cores da sala de aula, os conflitos naturais da língua adicional protagonizados entre professores e alunos (não estabelecendo aqui, claro, uma concepção hierárquica entre as partes).

O fundador da CAPES, Anísio Teixeira, já previa que a forma democrática de vida perpassa e prevê, necessariamente, a participação coletiva, entendendo que todos são minimamente inteligentes para contribuir com a sociedade. Para a atuação como professor de espanhol como língua adicional (ou, para os que ainda insistem, espanhol como língua estrangeira), sem dúvida alguma, essa passa a ser mais do que uma aspiração, mas uma forma de sobrevivência. Ao tomar a consigna de que cabe mesmo aos professores de línguas prepararem os seus alunos para o mundo que viverão amanhã (LEFFA, 1999), parece urgir a necessidade de que os próprios docentes se lancem como *Quijotes* em busca de vitórias, sejam mediadores discursivos para a discussão e para o tensionamento entre os seus alunos.

Se o caminho se faz quando caminhamos, o IFA alimenta a certeza de que o mundo, certamente, não se termina em La Mancha e tampouco admite uma realidade única. Tal como a língua — que é viva, híbrida e feita por meio da interação —, passa a ser possível comungar um real que é maravilhoso, atrever-se ao desafio aludido por Uslar Pietri e que nos permitiu chegar até aqui. Há, certamente, centenas de outras *puertas estrechas que necesitamos porfiar a entrar...* Para cada uma delas, a experiência no IFA será um relevante ponto de partida.

Vida longa ao projeto Formação em Línguas para Fins Acadêmicos. Novas portas — estreitas — para que possamos teimar, decolonizar e entrar.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE BELTRÁN, B. **Aprendizaje y Enseñanza de español con fines específicos**. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Madrid: SGEL, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Editora Parábola, 1996.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Editora Parábola, 2014.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.
- BOURDIEU, P. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método. **Criterios**, La Habana, n. 25-28, enero 1989-diciembre 1990, p. 20-42. Tradução de Desiderio Navarro. Disponível em: <http://educacion.deacmusac.es/practiccaslegitimadoras/files/2010/05/bourdieuCampo.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BOURDIEU, P. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. Nova Iorque: Routledge, 2013.
- CERDEIRA, P. de L. **Argentum Córdoba**: diálogos, fissuras e soslaio entre ficção e história sob as *miradas* de Cristina Bajo, Andrés Rivera e María Teresa Andruetto. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. 569 p.

CERDEIRA, P. de L. Comunicándome: a experiência de hablar con voces otras ou um relato de um curso de extensão criado sob a perspectiva do letramento crítico para (re)pensar as possibilidades do ensino de ELE. *In*: MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de; HIBARINO, Denise Akemi (org.). *Entre línguas: letramentos em prática*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

DANIELS, H. Abordagens atuais da teoria sociocultural e da teoria da atividade. *In*: DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 93-125.

FLECK, G. F. Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y de literatura: caminos para la descolonización de América. **Revista Trama**, v. 13, n. 29, 2017, p. 136-156.

FLECK, G. F. Reflexiones por una enseñanza de lengua extranjera que valore la lectura y la escritura como caminos para la descolonización de América Latina. *In*: LÓPEZ, C. J. *et al.* (org.). **El universo literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil**. Porto Alegre: Unioeste, Evangraf/Exclamação, 2018.

GARCÍA CANCLIN, N. **Culturas híbridas**. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Editora Paidós, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

JANZEN, H. E. A questão cultural no ensino de línguas estrangeiras modernas. *In*: Congresso de Leitura do Brasil, 16. **Anais** [...]. 2008. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antecedentes/anais16/sem06pdf/sm06ss04_03.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-56.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Letramento Crítico**. Campo Grande: Anhanguera Uniderp. Entrevista concedida a Ruberval Franco Maciel. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NztRaJQTFLU>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MIGNOLO, W. **Historias locais, diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina da Linguística Aplicada: a natureza social e emocional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MONTE MÓR, W. **Palestra: Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística.** Curitiba: UFPR, 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da Educação Básica.** Língua Estrangeira Moderna. Paraná: 2008.

PICANÇO, D. C. de L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais.** Curitiba: Editora UFPR, 2003.

POZO MERARES, G. ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. **Polis**, Revista Latinoamericana, v. 13, n. 38, p. 205-223, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires: CLACSO, 2014.

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos.** Disponível em: https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUSA SANTOS, B. de. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

STEEMIT. **Autores latinoamericanos: Arturo Uslar Pietri y el Petróleo que nunca se sembró.** Disponível em: <https://steemit.com/spanish/@handmade/autores-latinoamericanos-arturo-uslar-pietri-y-el-petroleo-que-nunca-se-sembró-2da-parte>. Acesso em: 14 ago. 2020.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação dêsse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação.** São Paulo: Editora Nacional, 1967.

4

Flávio Ricardo Medina de Oliveira

Sunamita Albino Miranda

Crenças sobre materiais didáticos no ensino de Língua Japonesa: o papel do projeto IFA/FIVU

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste trabalho, temos por objetivo discutir influências do projeto de extensão Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos na formação de professores de japonês da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em especial no que diz respeito a suas crenças sobre materiais didáticos. O projeto mencionado é desenvolvido na UFPR desde 2009, no Setor de Educação, e tem por objetivo duplo oferecer formação em línguas estrangeiras para a comunidade UFPR por um lado, enquanto por outro oferece espaço de formação docente para licenciandos em Letras. O projeto ficou popularmente conhecido como Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA). Em 2019, seu nome mudou para Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU), de maneira que neste texto faremos referência ao projeto através da combinação IFA/FIVU.

Para realizar nossa discussão, partiremos de uma discussão de fundo sobre o papel da formação do professor e a visão de educação em língua estrangeira (LE) em que acreditamos, assim como uma breve revisão sobre a noção de crenças no ensino de LE. Na sequência, argumentaremos que a relação do professor com materiais didáticos é profundamente interligada com essa visão de educação que defendemos e faremos algumas considerações sobre noções como material artificial e autêntico. Então apresentaremos uma pesquisa numa perspectiva etnográfica realizada de 2018 a 2019 com professores e duas coordenadoras de escolas de japonês, expondo o que percebemos como diferenças nas respostas de professores com passagem pelo IFA e daqueles sem essa experiência. Por fim, uma das autoras deste trabalho traz seu relato de egressa do curso de licenciatura em japonês da UFPR, ex-bolsista do projeto, exemplificando de forma ainda mais concreta como o projeto teve papel essencial em sua trajetória de formação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES — PARA QUÊ?

Quando se fala em ensino de LE no Brasil, há um senso comum de que o que importa é a capacidade de comunicação entre indivíduos através de um código comum — uma língua —, o que revela uma visão bastante positivista e logocêntrica de língua e de indivíduo — seres plenamente conscientes e lógicos, que precisam apenas de um veículo, um código linguístico, para que seus pensamentos possam ser transmitidos a seus interlocutores. Ainda mais, importa que esse código/instrumento seja dominado da forma mais “perfeita” possível — perfeita, aqui, entendida como “mais próxima do ‘nativo’ possível”. Essa visão pode ser constatada, por exemplo, em anúncios midiáticos de escolas de língua, que frequentemente se valem de *slogans* como “aprenda com falantes nativos” ou “contamos com professores com experiência no exterior”. Quando pensamos em políticas nacionais de ensino, a visão de que o importante para um professor de línguas é o domínio linguístico fica bastante evidente através dos recorrentes esforços para que testes de proficiência sejam suficientes para avaliar professores de língua no ensino regular (como vemos, por exemplo, na proposta para Diretrizes para Ensino Bilíngue BRASIL, 2020). No caso da língua japonesa, há ainda um aspecto de aparência física/pertencimento étnico bastante forte, que muitas vezes leva alunos a buscarem professores japoneses nativos ou ainda que “tenham crescido falando a língua em suas casas”. Professores não *nikkei* (sem ascendência nipônica) em geral são apenas aceitos mediante extensa vivência no Japão. Citando pesquisa realizada em 2005 pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa, observamos que 90% dos professores da época eram nativos ou descendentes de japoneses, que 40% aprenderam japonês como língua materna e 41% como língua de herança (MORALES, 2011, p. 49). Naturalmente, há fatores históricos importantes relacionados a essa realidade, além do fato de a pesquisa ser de 2005. Mas ela não deixa de ser reveladora de um perfil historicamente asso-

ciado ao professor de língua japonesa — e seu tão desejado domínio de língua “similar ao nativo”.

Outro aspecto bastante enfatizado quando falamos em ensino de LE diz respeito a aspectos metodológicos. Novamente, *slogans* como “com o melhor método do mercado” ou “aprenda em um ano com o nosso método revolucionário” são excelentes exemplos dessa visão. É de comum conhecimento de que houve uma busca histórica pelo “método ideal para ensinar LE” ao longo do século XX, talvez iniciado já com o Método Direto popularizado por Berlitz ainda nos anos 1920, passando pelo tão onipresente e resistente método audiolingual desde os anos 1940 e o extremamente popular método comunicativo dos anos 1990 — apenas para citar os mais emblemáticos (BROWN; LEE, 2015).

Essa parceria — domínio linguístico e metodologia de ensino — sem dúvida constitui o grosso do conteúdo de vários cursos de formação, inicial ou continuada. Em *live* denominada “Formação Crítica de Professores de Língua”, Mariana Mastrella de Andrade, Andrea Mattos, Clarissa Jordão e Leina Jucá (JORDÃO *et al.*, 2020) relatam as experiências de sua formação, assim como suas experiências como docentes de cursos de licenciatura em Letras, e dão conta da premência de uma formação voltada à capacidade de “administração” (*management*) de sala de aula, dos alunos, dos conteúdos, através da combinação entre domínio linguístico, metalinguagem e técnicas/metodologias presente em diversos cursos de formação espalhados pelo Brasil. Essas professoras destacam, a partir dessa constatação, a importância de ir além através de uma formação que chamam de “crítica”.

Essa percepção está em concordância com diversos autores e pesquisadores da área. Consolo (2003), por exemplo, identifica essas duas posturas de formação, chamando uma de “professor-técnico” e outra de “professor reflexivo”. Segundo o autor, o primeiro perfil seria aquele proposto para atender à expectativa do mercado de trabalho — um professor hábil na língua e ao mesmo tempo com domínio de técni-

cas de ensino. O segundo perfil estaria em maior acordo com as expectativas do mundo acadêmico, que busca um professor capaz de refletir sobre sua prática docente, assim como de produzir conhecimento.

Citamos também Almeida Filho (2009), que reitera a importância do desenvolvimento do que o autor chama de autoconsciência em seu trajeto de crescimento profissional. Como em qualquer aspecto da vida pessoal ou profissional, não é incomum que os indivíduos tendam a repetir o passado — no caso de professores, que acabem por reproduzir ou suas experiências de aprendizado que tiveram como alunos, ou que suas primeiras experiências formativas determinem em grande medida sua postura profissional. Esse processo pode ter um peso particularmente grande quando falamos de professores sem formação específica — ou uma formação mais tecnicista que crítica. Nesses casos, não é incomum que o livro didático (LD) utilizado pelo professor acabe por assumir um “papel de formador”. A esse respeito, Picanço (2003) menciona a função frequentemente estruturadora dos LDs no ensino de língua, fazendo referência ao documento de Batista:

Ao assumir essa função estruturadora, os livros didáticos deixam de ser um apoio a professores e alunos, um material de referência, e se configuram como um caderno de atividades usado para expor, desenvolver, fixar e até avaliar o aprendizado. Como consequência disso, o professor se vê diante de um material que condiciona, orienta e organiza sua prática, “determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra. (BATISTA, 2000, p. 25 *apud* PICANÇO, 2003, p. 134)

A importância do desenvolvimento dessa autoconsciência dos professores — uma capacidade crítica de analisar o próprio processo de ensino, de produção de conhecimento e suas relações com seus alunos e com o ambiente onde ensina — pode ser relacionada com o que alguns autores classificam como “crenças”. Almeida Filho (1993) é um dos primeiros no Brasil a tratar do termo “crença”

aplicado ao ensino de línguas estrangeiras. Ele trabalha com o termo “cultura de aprender”, que envolveria as perspectivas dos alunos sobre o processo de se aprender uma língua. Também defende a importância de se compreender e de se conscientizar da sua própria “cultura de aprender” (assim como a de seus alunos) para se reduzir atritos e discrepâncias entre as expectativas dos envolvidos e as escolhas feitas em sala, fatores que podem comumente dificultar o aprendizado de línguas.

Barcelos (2001; 2004), ainda que não utilize o termo “autoconsciência”, segue na mesma trilha ao argumentar que as crenças de professores se relacionam intimamente com as experiências que têm durante seu próprio aprendizado de língua. Essas crenças seriam fruto das relações entre o aprendiz e seu ambiente — envolvendo fatores como sua história e contexto, assim como as percepções e interpretações feitas sobre tais elementos.

De forma semelhante, tanto Vieira-Abrahão (2005) quanto Padilha e Severo (2013) entendem crenças como compostas por componentes afetivos, cognitivos, interativos e comportamentais, que exerceriam uma constante influência no que o aprendiz sente, sabe e faz. Essas crenças estariam enraizadas, também para esses autores, nas primeiras situações em que o indivíduo tem contato com o processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Então, como escapar desse ciclo? Não é incomum que cursos de formação invistam em ensinar as últimas tendências da teoria científica relativa ao ensino e ao aprendizado de LEs, mas voltamos a citar Almeida Filho, que enfatiza a realidade da

[...] tensão que pode vir a ocorrer no confronto de uma tradição teórica informal baseada em intuições, crenças e memórias de experiências vividas no ensino e aprendizagem de línguas com outras posições teóricas formais que buscam validades em seus pressupostos advindos da pesquisa via análise de ob-

servações de calibre científico permitindo novas compreensões do processo de ensino e aquisição como um todo e nos seus pormenores (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 21).

Em outras palavras, mais do que apenas estudar ou ouvir falar sobre teorias, o professor em formação precisa de mais alguma coisa para poder transformar suas crenças. Há um grande consenso na área (ALMEIDA FILHO, 1993; WOODS, 2003; GARBUJO, 2006) de que compreender quais são as suas próprias crenças como professor de LEs é um desses passos.

A RELAÇÃO ENTRE AUTENTICIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS E O ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Aqui pretendemos trabalhar especificamente a relação dos professores em formação com o material didático para o ensino de japonês. Reiteramos a importância dessa relação, em primeiro lugar, em função do papel central que o material pode vir a desempenhar em sala de aula, especialmente quando ao professor faltar criticidade para analisá-lo e tomar decisões conscientes em relação a ele.

Outra razão para a relevância dessa relação está no fato de que ela pode ser reveladora sobre as posturas do professor a respeito do ensino de línguas como um todo. Voltamos, aqui, à noção comum que se tem que ensinar línguas é ensinar um código formal, um conjunto de estruturas, aplicado de forma prática e utilitária em uma cultura também homogênea e compreensível através do estudo de “fatos” a seu respeito. Assim, não é incomum encontrar alunos (ou futuros professores) que entendam o ensino de línguas como o ensino de códigos escritos novos, vocabulário, pronúncia e formas de frase (ou seja, uma visão estruturalista de língua) associado ao ensino de fatos culturais (verdadei-

ras “curiosidades” ou “penduricalhos culturais”, importantes apenas na medida em que influenciam o imaginado desempenho de seus alunos em situações pragmáticas de execução de tarefas, como fazer um pedido em um restaurante ou enviar um e-mail solicitando informações).

Materiais didáticos voltados a essa visão de língua, cultura e ensino naturalmente se organizam em função de itens gramaticais, trazendo textos frequentemente artificiais, criados especificamente no intuito de exemplificar as estruturas em questão. As atividades raramente ultrapassam, nesses casos, a prática das estruturas e a simulação de contextos de tarefas, através de *scripts* mais ou menos engessados, que dão pouca ou nenhuma voz aos alunos.

No entanto, como apontam Tílio e Rocha (2009), em uma sociedade complexa e globalizada, em que grandes desigualdades sociais predominam, a educação tem o papel fundamental de transformá-la e é imperativo que o ensino de LE aconteça através de uma perspectiva crítica, buscando ideais como a cidadania e a consciência de seu papel na sociedade (NORTON; TOOHEY, 2002; MOITA LOPES; ROJO, 2004). Para isso, muito mais que o ensino de um código de comunicação e execução de tarefas, é necessário partir de uma visão sociodiscursiva de língua (BAKHTIN, 2004). Essa visão privilegia que, através do aprendizado de uma LE, o aluno aprenda não apenas letras, palavras e fonemas, mas passe a refletir sobre si mesmo, sobre sua sociedade, sobre o papel da língua e jogos de poder relacionados aos vários enunciados aos quais é exposto diariamente.

Naturalmente, textos fictícios e artificiais criados apenas para exemplificar pontos gramaticais ou usos de vocábulos por definição se excluem dessa visão de linguagem, uma vez que não se entrelaçam em redes de falas, não possuem um enunciador ou um interlocutor real, se esvaziando de qualquer significância social ao privilegiar a visão de língua (exclusivamente) como estrutura.

Nesse sentido, destacamos a importância dos materiais autênticos que representem gêneros textuais genuínos na sala de aula de LE. E fazem-se necessárias algumas considerações sobre a definição de materiais autênticos. Como aponta discussão de Silva (2017), esse não é um conceito pacífico entre diversos teóricos. A autora atenta para o fato de que enquanto alguns autores enfatizam as marcas de gênero dos textos, defendendo que, desde que eles tragam marcas típicas de seu gênero, não necessitam ser documentais para serem considerados autênticos, outros autores, como Widdowson (1978), problematizam essa visão, defendendo que o que importa não é apenas o texto, mas o uso que se faz dele em sala de aula. Para esse autor, utilizar um texto documental apenas para exemplificar algum aspecto gramatical faz com que não haja qualquer efetiva vantagem em se buscar autenticidade, de fato descaracterizando-o como tal. Assim, é vital que o aprendiz se sinta de fato engajado com o texto em questão, não apenas em um nível linguístico.

Breen (1985), seguindo na trilha de Widdowson (1978), defende uma relativização da autenticidade de materiais: autenticidade dos textos em si; autenticidade da interpretação que os aprendizes fazem dos textos; autenticidade das tarefas; e autenticidade da situação social da sala de aula do ensino de línguas. Tal panorama possui a vantagem de não ser dicotômico, contextualizando os textos não como objetos concretos e finalizados em si mesmos, mas dando ênfase à leitura desses textos por parte dos aprendizes, assim como às tarefas propostas pelos professores de LE. Essa é uma visão que se relaciona muito mais intimamente com a visão sociodiscursiva de língua e de ensino de língua que aqui propomos, de forma que ao falarmos de autenticidade, enfatizaremos não apenas o caráter do texto, mas também um engajamento do leitor com ele, assim como tarefas apropriadas e que permitam que a voz dos aprendizes se faça ouvir.

PESQUISA A RESPEITO DE CRENÇAS DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE JAPONÊS

Já argumentamos anteriormente que as crenças dos professores frequentemente se baseiam ou em suas próprias experiências como alunos, ou em suas primeiras experiências como professores. Também argumentamos sobre a importância de um ensino de LE através de pressupostos sociodiscursivos, visando uma formação crítica e cidadã, que favoreça o desenvolvimento do protagonismo do aprendiz na sociedade. Defendemos que materiais autênticos (não apenas na forma, mas principalmente no engajamento dos alunos e na natureza das tarefas propostas) seriam mais apropriados para esses objetivos, enquanto textos artificiais em geral se relacionariam com visões estruturalistas e utilitaristas de língua.

Nesse sentido, o projeto de extensão IFA/FIVU tem como um de seus objetivos favorecer uma formação crítica para os licenciandos de Letras e, entre outros aspectos, também no que diz respeito ao relacionamento dos futuros professores com os materiais didáticos para o ensino de LE. Aqui, em particular, falaremos do ensino de língua japonesa, cujos livros didáticos historicamente possuem caráter estruturalista e/ou utilitarista (HAYASHI, 2017; SUENAGA, 2005). Dentro do panorama Almeida Filho (1993), de que há uma “cultura de aprender” para as diversas LE, nossa percepção é de que é comum que professores e alunos de língua japonesa declarem que é muito difícil usar materiais autênticos em sala de aula — por um lado devido à complexidade da própria língua japonesa, e por outro, pelo medo de que alunos aprendam a “falar errado”, interiorizando gírias ou maneirismos considerados “perigosos” de serem usados na sociedade japonesa.

Com a intenção de desconstruir e permitir que os licenciandos (re) elaborem suas próprias crenças a respeito de materiais didáticos, boa parte da ênfase do projeto IFA/FIVU está justamente em propor que os licenciandos de japonês projetem e executem seus próprios materiais: unidades temáticas criadas ao redor de gêneros textuais ou temas sociais específicos da vida universitária, tendo como característica marcante a presença de textos autênticos retirados de *sites* de universidades japonesas, ou ainda de outros insumos relacionados à vida de um aluno universitário — cardápios de restaurantes universitários, programação de transportes públicos que levam a universidades, calendários de eventos, publicações em mídias sociais, entre vários outros. É comum, no início do processo de criação da unidade, que os licenciandos declarem que essa é uma tarefa impossível, especialmente considerando que em geral lecionam para alunos de língua iniciantes ou com não mais que um ou dois semestres de curso de língua. Esse processo de elaboração de material, naturalmente, acontece com supervisão e orientação de um docente da UFPR, responsável pelo projeto na instituição, e é feito de forma colaborativa entre os licenciandos, que se ajudam — dão ideias e *feedback* sobre as unidades em construção de seus colegas. Nossa percepção é de que essa experiência — de construção de unidades temáticas, uso de material autêntico em sala de aula e trabalho docente colaborativo — é transformadora para os futuros professores, permitindo que expandam sua visão em relação a materiais didáticos e ao processo de ensino de língua em si, tornando-os mais críticos, flexíveis e com mais recursos nesse sentido.

Em 2018 e 2019, realizamos uma pesquisa em uma perspectiva etnográfica através de formulário *online* para avaliar crenças de professores de língua japonesa a respeito de diversos assuntos — um deles sendo sua relação com materiais didáticos. A pesquisa não possui como público-alvo apenas professores que passaram pelo projeto, mas também professores externos à universidade. Até esse momento, são 13 professores egressos do curso de licenciatura em japonês

da UFPR e também do projeto e quatro professores não egressos e sem formação específica, que nunca participaram do projeto de qualquer maneira. De maneira semelhante, conseguimos resposta de duas coordenadoras pedagógicas de escolas de idioma de Curitiba, uma egressa do curso e do projeto e outra sem formação específica.

Ao analisar o conjunto de respostas, notamos que há algumas áreas comuns entre professores e coordenadoras de todos os *backgrounds*, mas há outras em que é possível perceber uma diferença significativa entre os dois grupos — com e sem formação específica, com e sem passagem pelo projeto. Uma das mais proeminentes é justamente aquele conjunto de questões que se relaciona com crenças a respeito de materiais didáticos. Na sequência, destacaremos as perguntas em questão, uma a uma, para então comentarmos sobre os resultados. Naturalmente, é impossível reproduzir todas as respostas para cada pergunta aqui, então falaremos de tendências e números, e traremos também algumas respostas que consideramos mais representativas ou reveladoras. Nesses casos, optamos por não corrigir eventuais incorreções ortográficas nem nos utilizarmos da sinalização “SIC”, para permitir a leitura mais fluida das respostas.

“O que você gostaria que fosse melhor nos materiais disponíveis para você?” (pergunta específica para professores apenas)

Em ambos os grupos de professores (aqueles com e aqueles sem formação específica), vimos uma boa quantidade de respostas dizendo algo como “*uma estrutura melhor*” ou “*melhores equipamentos*”, sem maiores detalhamentos (de motivação para esse desejo, ou sua natureza mais específica). No entanto, há algumas respostas bastante sugestivas que gostaríamos de destacar.

Entre o grupo dos professores egressos, vemos as seguintes respostas: “*Gostaria que fossem mais direcionados à vida real, contemplando situações mais reais*”; “*Que fosse menos voltado para o ensino*

da gramática e com menos exercícios repetitivos e fora de contexto de uso.”; “Seria interessante se tivéssemos a disposição mídias (áudio/vídeo) que apresentam os assuntos abordados em classe. Materiais que fizessem mais uso de mídias autênticas e exercícios menos repetitivos.”; e “Gostaria que eles fossem mais atrativos para os alunos, que visassem um objetivo mais claro a cada tarefa e fossem de assuntos interessantes/relevantes para o aluno.” Acreditamos que tais respostas apontam para professores preocupados em engajar seus alunos com os conteúdos de suas aulas de língua, conteúdos esses apresentados não na forma de textos artificiais ou exercícios de prática estrutural. Uma outra resposta, “Gostaria de um lugar com melhores informações sobre os materiais, como uma biblioteca online. Também mais compartilhamento entre os colegas da mesma profissão.”, nos revela uma postura aparentemente predisposta à cooperação e troca de informação com colegas docentes, outro valor bastante caro à formação crítica pela qual tanto prezamos.

Por outro lado, no grupo de professores sem formação específica, vemos a resposta “Gosto muito dos materiais extras que temos, mas alguns são mais antigos e gostaria que todos fossem coloridos como os mais novos.” e a resposta “**Às vezes alguns alunos têm** mais dificuldade de entender bem um assunto, e precisam de mais exercícios que outro para praticar os pontos da unidade, por isso seria bom haver mais folhas de revisão para cada unidade.” São duas respostas que apresentam preocupações bem diferentes do que as do primeiro grupo. A primeira, apesar de passar pela questão importante do engajamento de alunos devido à atratividade do material, pode também ser interpretada como uma percepção de que a qualidade do material tem mais a ver com seu aspecto que com seu conteúdo. Já a segunda demonstra uma preocupação bastante conteudista, com grande ênfase no que assumimos serem pontos gramaticais típicos da maior parte dos livros didáticos de ensino de japonês. Não houve, nesse grupo, respostas relacionadas com aspectos de engajamento ou autenticidade de materiais desejados.

“Você já tinha conhecimento sobre o termo ‘materiais autênticos’?”; “Se sua escola conta com materiais autênticos, exemplifique por favor alguns deles aqui.”; “Qual é sua opinião sobre a dificuldade/possibilidade de usar material autêntico em sala de aula?”; e “Você acredita que os professores de sua escola tenham o hábito de usar material autêntico em sala de aula?” (questionário das coordenadoras), **“Você possui o hábito de usar material autêntico em sala de aula?”** (questionário para os professores)

Esse conjunto de perguntas, acompanhado de uma descrição bastante simplificada do que seriam materiais autênticos (“*Materiais autênticos’, de maneira simples, são produtos ou textos que contenham língua japonesa, mas tenham sido criados sem o objetivo de ensino de língua — ou seja, para outros fins, normalmente entre os próprios japoneses. Podem ser escritos, gravados, vídeos etc. Por exemplo, comerciais de TV, jornais, mapas, anúncios, guias turísticos ou discursos*”) tinha por objetivo aferir o relacionamento dos professores e coordenadoras com materiais autênticos. É importante notar que a definição fornecida é de fato bastante simples e pouco problematizadora, mas pensando que os sujeitos respondiam as questões sozinhos, de forma remota, consideramos melhor utilizar uma definição mais próxima do senso comum, que diz mais respeito à natureza dos materiais, do que necessariamente às tarefas realizadas com eles, ou ao engajamento necessário para que possam ser considerados autênticos.

Nossa primeira observação sobre as respostas é que absolutamente todos os sujeitos responderam que conheciam o termo “material autêntico”, indicando que de fato é um termo bastante popular e em voga atualmente no ensino de língua japonesa.

Entre as coordenadoras, ambas foram bastante otimistas, declarando que sua escola conta com uma grande variedade de materiais e que não são difíceis de serem utilizados desde que haja alguma preparação. Uma resposta curiosa parte da coordenadora egressa,

sobre se os professores de sua escola tinham o hábito de usar materiais autênticos: *“Os professores acima de 50 anos não têm esse hábito, mas os mais novos sim.”* Gostaríamos de problematizar essa resposta em nossas considerações gerais sobre o conjunto de respostas, mas por enquanto vale destacá-la.

Entre os egressos, a maioria das respostas indica que consideram ser possível usar material autêntico em sala com alguma preparação, alguns ressaltando algum fator dificultador, mas não impeditivo (como nível do aluno ou natureza do material).

Entre os não egressos, apenas uma resposta apontou que os materiais autênticos podem ser usados desde que haja planejamento por parte dos professores. As outras três respostas declararam ser “quase impossível” usá-los, exceto em situações muito específicas.

Com relação à pergunta *“Você possui o hábito de usar material autêntico em sala de aula?”*, entre os egressos, três professores responderam afirmativamente sem maiores considerações. Dois professores responderam “às vezes” ou “mais ou menos”. Um professor não respondeu (deixou a questão em branco). Alguns professores deram respostas condicionadas: *“Sempre tento utilizar, mas nem sempre consigo utilizar de maneira eficaz.”* e *“Sim. Eu procuro usar de vez em quando materiais autênticos (vídeos, textos) mas acho difícil com a língua japonesa. Muitas vezes procuro encontrar um vídeo sobre certo assunto mas a complexidade linguística presente me faz desistir de usar o material.”*, que indica uma vontade de engajar os alunos com esse tipo de material, mas admite dificuldades de fazê-lo; e *“usava quando permitido, materiais como panfletos de mercados, vídeos, músicas etc.”* (esse professor não estava na ativa no momento da resposta ao questionário), que aponta, por um lado, para um desejo de uso desses materiais, mas por outro, para restrições impostas pela escola nesse sentido. Duas respostas (*“Infelizmente não muito. Gostaria de usar mais.”* e *“infelizmente não”*), novamente revelam o desejo de utilizar esse tipo de

material, mas indicam que há alguma razão que os impede de fazê-lo. Finalmente, uma resposta mencionou o projeto especificamente, ao dizer *“Com a experiência no programa do IFA percebi a importância do uso de materiais autênticos em sala de aula, antes não pensava ser possível o uso do mesmo (por achar que os alunos teriam dificuldades).”* Assim, exceto pela resposta em branco, todas as respostas revelam em algum nível o desejo de utilizar materiais autênticos em sua prática, ainda que essa não seja uma relação tranquila e sem desafios.

Entre o grupo de não egressos, dois responderam que não costumavam usar, sem darem maiores informações. As outras duas respostas foram *“Acho que os alunos precisam de ver um japonês mais simples, porque a língua já é muito difícil, então se não facilitarmos, podem desistir de aprender.”* e *“Acho interessante a ideia, mas acho que só daria certo com alunos mais avançados. Para os mais iniciais, acho mais importante dar as bases da língua.”*. Ambas as respostas apontam para uma preocupação estrutural — que os alunos precisam antes construir uma base de conhecimentos gramaticais e lexicais, para só então poderem interagir com materiais autênticos.

“Qual é sua opinião sobre as amostras de língua japonesa que aparecem nos livros didáticos (especialmente no que concerne à artificialidade vs. autenticidade dessas amostras)?”

Entre as coordenadoras, a egressa respondeu: *“Nos livros quase não aparecem amostras de material autêntico. Tentamos suprir essa falha com outros materiais.”* A resposta da coordenadora não egressa foi: *“Acredito que não há problema. Muitos dizem que não são falas próximas do dia a dia, mas quando as pessoas falam no dia a dia, falam errado, então se for para estudar gramática, não tem jeito mesmo”*. Acreditamos que essa resposta revela uma visão bastante prescritiva de gramática, nos moldes langue e parole (conforme a perspectiva saussuriana), uma visão de língua como estrutura e instrumento.

As respostas dos grupos de professores seguiram direções bastantes similares. Entre os egressos, apenas um respondeu que são “boas”, sem maiores explicações. Todos os outros revelaram alguma ojeriza em relação à artificialidade dos materiais, como ilustramos na seqüência através de algumas das respostas: *“Algumas estão ali pura e simplesmente para ilustrar a gramática, sem se aproximar da forma como o aluno usaria na vida real.”*; *“Muitas vezes são inúteis e chatas. A maioria são muito artificiais e abordam situações que um estudante estrangeiro dificilmente vai se deparar.”*; e *“Acho que a maioria dos materiais tenta trazer coisas 100% ou quase 100% compreensíveis aos alunos do nível em que a amostra é apresentada, o que limita muito as informações e as distancia demais da realidade.”*. Duas respostas relativizam essa artificialidade de maneiras diferentes: a primeira, ao responder *“Não vejo problemas no uso de drills, ou mesmo de não parecerem ser utilizáveis em contexto reais. Mas, acredito que um material didático que apresenta somente este tipo de exercícios para a prática de seu conteúdo não é adequado. Não agrega sentido nenhum ao aluno, e não situa uso da língua em situações reais.”*, fala em aceitar a artificialidade de certas amostras, desde que em situações específicas e que sejam acompanhadas de material mais autêntico e engajador; a outra, *“Eu não gosto muito, principalmente no nível básico, a maioria das amostras são situações muito específicas e qualquer elemento novo que seja adicionado na amostra consegue mudar ela completamente e confundir o aluno. Já nos livros mais avançados eu considero esse problema da artificialidade menor, usando como base o material que eu usei quando estudei japonês, mas não tenho muito referência como professor de japonês intermediário/avançado.”*, menciona novamente a dificuldade em se utilizar materiais autênticos para a língua japonesa nos níveis básicos, algo bastante recorrente em respostas para outras perguntas sobre materiais.

Entre os não egressos, dois declararam achar a amostras de línguas em LD “boas”, sem maiores detalhamentos. Uma resposta

foi bastante similar à da coordenadora não egressa: *“Eu sei que são muito artificiais, mas acho que precisa ser assim, para que os alunos não aprendam nada errado e também porque a língua comum é muito complicada para eles”*, novamente apontando para uma visão bastante prescritiva de gramática e ensino de língua, ao mesmo tempo que volta ao tema recorrente da dificuldade de se fugir da artificialidade para os níveis iniciais. Outra resposta foi *“eu considero os textos muito bons e bem feitos para os alunos”*, novamente sem mais detalhes, o que revela uma percepção da artificialidade dos textos (“feitos para os alunos”), mas indica uma ausência de preocupação com isso.

Assim, de maneira geral, percebemos grandes diferenças entre as respostas dadas pelo grupo de egressos e pelo grupo de professores e coordenadora sem formação específica em licenciatura em língua japonesa. Fica muito clara uma preocupação grande entre os egressos com o engajamento dos alunos com o material, que seja algo que *“faça parte de seu contexto”*, nas palavras de um dos professores. Esse grupo demonstra também um grande desejo por usar materiais autênticos em aula, o que vai ao encontro de sua também bastante clara repulsa por materiais artificiais, que julgam longe da realidade do aluno e distantes das situações de vida real.

Note que nossa intenção aqui não é desqualificar profissionais não egressos. Sem dúvida, realizaram e realizam um importante trabalho para a propagação da língua e cultura japonesa no Brasil. Sabemos que a existência de instituições de ensino superior com formação específica em licenciatura para língua japonesa é algo relativamente recente e restrita em nosso país, enquanto o ensino de língua japonesa acontece aqui desde o início da imigração, que já data de mais de um século. Os cursos de licenciatura jamais teriam surgido sem que professores sem formação específica tivessem trabalhado nesse sentido — muitas vezes esses professores eram pais de alunos que dispunham de seu tempo e grande dedicação para seu trabalho (MO-

RALES, 2011). Nosso intuito é, por outro lado, problematizar as diferenças entre as respostas dos participantes da pesquisa em relação a suas práticas e crenças sobre os materiais didáticos e, em especial, com materiais autênticos.

Esse é um bom momento para retomarmos a resposta da coordenadora não egressa quando perguntada se achava que seus professores utilizavam materiais autênticos em aula: “*Os professores acima de 50 anos não têm esse hábito, mas os mais novos sim.*” Ou seja, muito provavelmente, não é apenas a formação que faz a diferença tão clara entre ambos os grupos. Certamente, é uma combinação de vários elementos. Podemos citar a idade dos professores — entre os egressos, uma vasta predominância de pessoas entre 20 e 30 anos de idade, enquanto todos os professores não egressos encontram-se em uma faixa etária mais alta (aproximadamente entre 30 e 50 anos de idade). Em termos de tempo de docência, os não egressos contavam com ao menos uma década de ensino, enquanto entre os egressos, a maior parte possuía pouco mais que alguns anos como professores de língua. Finalmente, praticamente todos os egressos (com uma exceção) aprenderam japonês como língua estrangeira, enquanto entre os não egressos, todos aprenderam japonês ou como língua mãe, ou como língua de herança.

Naturalmente, essas relativizações não eliminam o papel da formação inicial dos professores sobre suas crenças e práticas: certamente, uma formação formalista e/ou tecnicista pouco contribuiria para estabelecer novas relações com o ensino de japonês e sua relação com os materiais usados para isso. E como parte dessa formação que acreditamos ser mais crítica, voltamos a destacar o projeto IFA/FIVU, pois nele os alunos-futuros-professores são desafiados em sua relação com os materiais, precisando elaborar suas próprias unidades temáticas, que por sua vez devem se aproximar da realidade de vida universitária dos alunos de língua, engajando-os em contextos

reais e desenvolvendo sua criticidade com relação à sociedade e a si mesmos. A proposta de desenvolver material com base em textos autênticos, de forma colaborativa e reflexiva, no mínimo faz com que os alunos reavaliem crenças que têm como certas e pensem em novas formas de ensinar — e, mais do que apenas questões metodológicas, pensem em questões como engajamento do aluno, contextualização dos conteúdos linguísticos na realidade social e criticidade em relação aos discursos contidos neles.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO

Para apreendermos melhor o que essas reflexões apontam, além das respostas dos questionários, uma das autoras do texto se propõe a trazer seu relato como egressa do curso de licenciatura em japonês da UFPR. Cabe destacar a particularidade de seu percurso formativo: ela entrou no curso optando pelo bacharelado ao invés da licenciatura e não tinha interesse em ensinar japonês. Alunos do bacharelado em geral não passam pelo projeto, mas nesse caso, através de uma conversa de corredor, ela aceitou vir conhecer as aulas e por fim também aceitou participar como voluntária. Naquele ano, devido a essa experiência, mudou sua habilitação para licenciatura e então veio a participar do projeto por mais um ano, agora como bolsista. Seu relato conta detalhes em sua trajetória:

Meu primeiro contato com a língua japonesa foi em 2013, quando comecei a procurar a aprender a ler e escrever os caracteres mais simples do idioma, os chamados kana. Formalmente, meu primeiro contato com o ensino de língua japonesa foi no curso de Letras Japonês da UFPR em 2014. O material didático que usamos durante os primeiros dois anos do curso foi o da série "Minna no Nihongo" ("Japonês de Todos"), que tem um método bastante estruturalista ou audiolingualista. Naquela época, acreditava que essa provavelmente era a única maneira de aprender japonês efi-

cientemente. Cada capítulo era o mesmo, apresentava um fragmento de um conceito gramatical, apresentava frases exemplos, uma pequena história que representava algum diálogo de personagens usando a gramática, exercícios de repetição escrita e oral.

A opinião sobre o material didático usado em classe era unânime, 'é chato', 'muito formal', 'antiquado', entre outros. Admito que gostava por um único motivo, podia ir para casa e fazer três ou quatro capítulos seguidos sem precisar de orientação. Mas não necessariamente entendia os exercícios, ou refletia sobre o que estava sendo ensinado ou as nuances do uso daquela linguagem naquele contexto. Naquela época eu não queria muito ser professora de língua japonesa, tinha em mente que professores deveriam ter um nível de conhecimento muito superior, ter resposta para todas as dúvidas dos alunos e, honestamente, não tinha o interesse em dar aula usando os materiais com o qual aprendia a língua japonesa.

Minha primeira experiência no projeto de extensão do IFA foi como professora de japonês do primeiro módulo, ou seja, dar aula para alunos de nível iniciante com pouquíssimo ou nenhum conhecimento em língua japonesa e, além disso, de uma maneira completamente diferente da que aprendi. Logo defini que seria uma tarefa impossível, essa tarefa era trabalhar com materiais autênticos.

De início, pude me familiarizar com a ideia de que no início iríamos ensinar os caracteres básicos do japonês para os alunos mesmo, mas com foco na leitura. Até então o projeto apresentava o katakana primeiro, que tem um histórico de ser um caractere mais "chato" de aprender, e depois o hiragana. Conversando com o professor orientador, chegamos à conclusão de que poderíamos ensinar esses caracteres em conjunto, fazendo com que os alunos pudessem criar uma ligação mais rápida com ambos do que ensinando-os separadamente. Essa pequena mudança na maneira de ensinar esses caracteres já despertou em mim uma consciência de que a língua que aprendi de maneira tão estrutural e metódica, poderia de fato ter outras maneiras de ser ensinada.

Mais do que acreditar que seria possível ensinar dessa maneira, eu precisava também perceber que para os alunos no nível iniciante isso seria algo que não os 'assustaria' ao aprender um idioma tão complexo quanto o japonês. O resultado foi inespe-

rado no meu ponto de vista, muitos alunos se viram muito mais motivados em aprender o idioma quando, em certas unidades temáticas, se viram interpretando informações da língua japonesa em materiais autênticos. Algo que com certeza só se imaginavam ser possível com meses ou até anos de estudo da língua.

Outro aspecto interessante foi apresentarmos questões culturais, que passam despercebidas como notas de rodapé ou aspectos de 'curiosidades' em livros didáticos mais formais. Apresentamos aspectos da cultura japonesa que não são descritos nos livros, mas que podem ser percebidos no uso do idioma, ou na estrutura social japonesa. Essas temáticas culturais também geravam muitas discussões em sala de aula, principalmente quando eram comparadas com a nossa própria cultura. Para muitos, foi importante entender esses aspectos sutis da cultura japonesa, pois puderam entender através da mídia que consumiam como esses se manifestam.

No início do projeto minha intenção não era a de seguir a carreira da docência, mas mudei de habilitação quando percebi que isso era possível para alguém como eu, e que não precisaria me tornar essa imagem de 'professor ideal' que tinha em mente para poder ensinar o idioma, ou ajudar os alunos a se interessarem pela língua alvo. Deste modo, pude perceber também que alguns conceitos que tinha sobre o aprendizado mudaram, tornou-se muito mais importante observar se os alunos estavam ativamente engajados com o conteúdo e se conseguiam utilizar o idioma de maneira articulada, e não se estavam conseguindo pronunciar o idioma de maneira perfeita ou se a gramática estava sendo usada de maneira correta, por exemplo. Considero esses aspectos mais estruturais importantes, mas acredito que o foco extremo neles no nível inicial tende a ser, de certo modo, prejudicial no desenvolvimento do aluno.

O feedback dos alunos também foi importante, notei que muitos se sentiam animados em aprender o idioma quando colocavam em prática com os materiais autênticos, discutindo entre si e buscando informações extras em seus smartphones. Demonstravam mais interesse em fazer as atividades tanto em sala quanto fora dela. Pequenas atividades de drills, quando apresentava vocabulários novos não eram tão interessantes, mas se os apresentava com gráficos, imagens, mostrava-os em uso com mídias de vídeo/áudio, tornavam-se mais atrativos.

Com o projeto de extensão do IFA, pude fazer um paralelo sobre a educação estrutural do idioma japonês que recebi, podendo identificar criticamente como poderia ter sido usado o mesmo material, mas de maneiras diferentes e com demais complementações. Após a formação na universidade e como egressa projeto do IFA, tive uma experiência completamente diferente em um outro ambiente de ensino, onde tive que usar o mesmo material que aprendi japonês para ensinar crianças de 7 a 12 anos. Evidentemente, o material não era o mais adequado e, provavelmente, se não tivesse obtido nenhuma experiência com o projeto e uso de materiais autênticos, acredito que teria ensinado japonês da mesma maneira que aprendi, de forma automática.

Nesse novo ambiente, pude trabalhar com o material didático, que agora considerava antiquado e entendia sua característica estruturalista, em conjunto com novos materiais que eu mesma produzia especificamente para os alunos daquela faixa etária. Pude ainda usar os materiais de drills que o livro disponibilizava, adaptando seu contexto focado no mundo adulto para um contexto mais significativo para os alunos, trazendo mais materiais interativos e buscando o menos possível dar explicações intrincadas sobre regras e conceitos que pudessem cansá-los antes mesmo de colocar em prática o que foi aprendido.

Na minha opinião, o projeto de extensão IFA, que participei de 2017 a 2018, foi essencial para mudança na perspectiva que tinha sobre ensino e aprendizagem de idiomas, principalmente no caso do japonês. Me fez refletir sobre minha experiência de aprendizagem e sobre o que acreditava sobre meu papel como aprendiz e como futura professora. Foi importante entender que não se deve subestimar a capacidade dos alunos de interpretar as informações da língua e utilizá-las dentro de suas possibilidades em qualquer nível de aprendizado. Afinal, o objetivo geral de quem aprende um idioma é o de se comunicar, não só através da fala e escrita, mas culturalmente, saber entender o outro, saber interpretar informações no ambiente estrangeiro, nem sempre relacionadas diretamente a língua. E isso pode ser ensinado e incentivado desde os primeiros estágios do ensino de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma LE vai muito além de ensinar um código, um conjunto de estruturas: significa permitir ao aluno o contato com novas culturas, novas formas de ver o mundo, de perceber-se nesse mundo e refletir sobre sua própria sociedade. Da mesma forma, formar um professor de LE vai muito além de ensiná-lo a falar perfeitamente um novo idioma e muni-lo com metodologias e técnicas de ensino: significa trabalhar cooperativamente com esse indivíduo, dando a ele não apenas aparato teórico, mas experiências de ensino, auxiliando-o a refletir e elaborar seus próprios conhecimentos a partir e a respeito de sua prática.

Consideramos os conceitos relativos a crenças de aprendizes e de professores extremamente importantes nesse sentido. É essencial que os professores em formação desenvolvam uma autoconsciência de suas práticas e perspectivas e sejam encorajados, através de teoria e de práticas cooperativas, a experimentar e refletir. Em particular no que diz respeito à relação desses professores em formação e materiais didáticos, é importante que revejam suas noções de quais seriam as características desejáveis, o papel da autenticidade sociolinguística no aprendizado e a relação disso com um ensino de LE voltado à formação cidadã e crítica, e não apenas à transmissão de um código e suas estruturas.

Através das respostas nos questionários apresentados, acreditamos que o projeto IFA/FIVU vem cumprindo esse papel com seus participantes. Através do trabalho com conteúdos teóricos, da integração deles com planejamento pedagógico cooperativo e o desafio de criarem sua própria versão do curso de japonês, os licenciandos recebem a oportunidade e o espaço para desafiarem “o que está posto” e criar algo, reelaborando suas crenças a respeito do ensino de línguas. Observamos de forma bastante presente nos questionários um dese-

jo de engajar os alunos com os materiais apresentados, um desejo de ir além da artificialidade ou da apresentação de língua como um conjunto de estruturas por parte dos egressos do projeto. Vimos que, mesmo com as dificuldades muitas vezes encontradas ao tentarem usar material autêntico em sala, buscam soluções e aprendem com suas próprias experiências e práticas. Talvez, acima de tudo, o simples fato de demonstrarem consciência sobre a natureza dos materiais — que usam e que desejam usar — e as visões de língua/cultura e ensino de língua/cultura que subjazem a eles demonstra grande crescimento crítico nesses agora professores.

O relato apresentado vai ao encontro dessas conclusões, apresentando o trajeto de uma licencianda egressa, desde sua antiga rejeição à posição de professora, até a capacidade de responder ao desafio de ensinar crianças e pré-adolescentes utilizando um material estruturalista voltado para adultos. Novamente, mais que capacidade metodológica de responder a esse desafio (que em si já é um imenso ganho), fica patente uma mudança de perspectiva sobre o ensino de LE e seu papel como professora, que agora percebe a importância de entender o outro, muito mais do que apenas se comunicar usando um código — como defendem visões mais estruturalistas de língua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontos Editora, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 1, n. 1, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.** Campinas: Pontes, 2004.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação Bilíngue** (texto de referência). Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BREEN, M. Authenticity in the Language Classroom. **Applied Linguistics.** v. 1, n. 6, p. 60-70, 1985.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** San Francisco: Pearson Education ESL, 2015.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. *In:* FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de (org.). **Língua e Literatura: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2003.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In:* BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de língua: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p. 87-103.

HAYASHI, R. K. S. Nova Retórica: uma leitura analítica de materiais didáticos de língua japonesa como LE. **Cadernos do IL,** v. 52, 2017.

JORDÃO, C. M.; JUCÁ, L. C. V.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; MATTOS, A. M. A. **Formação Crítica de Professores de Língua.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ymqkKR2jrHQ&t=6103s>. Acesso em: 5 ago. 2020.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In:* SEB/MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MORALES, L. M. O ensino de (língua de) herança. *In*: MORALES, L. M. (org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil**: um convite à reflexão sobre a prática de ensino. São Paulo: Fundação Japão, 2011. p. 43-54.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. *In*: KAPLAN, R. (ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PADILHA, E. C.; SELVERO C. M. Crenças sobre o uso do material didático no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Linguagem**, n. 21. Florianópolis: UFSC, 2013.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

SILVA, M. K. A. e. Autenticidade de materiais e o ensino de línguas estrangeiras. **Pandemonium**. São Paulo: USP, v. 20 n. 3, 2017.

SUENAGA, S. **A mudança do ensino de língua japonesa no Brasil a partir dos materiais didáticos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Tóquio: Universidade de Waseda, 2005.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2. Campinas: UNICAMP, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. *In*: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAÃO, M. HM; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as a Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Beliefs about SLA**: new research approaches. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

5

Júlio Marques

Vídeos e comentários do Youtube: reflexões a partir de uma sequência didática para o ensino de Língua Espanhola

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como sujeitos conectados, é possível consumir muito do que é disponibilizado hoje em dia através da internet. Explorar os diferentes tipos de mídias e plataformas, buscando as que mais se encaixam no perfil do usuário, a partir de necessidades específicas, que podem ser mais ou menos circunstanciais. É possível acessar um vídeo, uma faixa de áudio, uma gravura, diferentes tipos de registros que podem responder a inquietações pessoais, a demandas acadêmicas, laborais ou simplesmente ocupar momentos de ócio. Isso tudo pode ser encontrado em abundância na rede: em diferentes formatos, com variedade de conteúdos, gravados, grafados e circulados em diversas línguas — e, para alunos e professores, esse repertório se constitui como uma infinita fonte de diálogos.

Devido não só ao volume, mas à alimentação constante de todo tipo de plataforma *online*, esses conteúdos se tornaram cada vez mais frequentes nos materiais didáticos em geral, mas estão presentes de forma destacada nos de ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM). O uso desses e outros materiais autênticos⁶⁰ tem sido cada vez mais essencial em sala de aula, podendo ser uma parte do material didático que se aproxime das práticas linguísticas do mundo externo à sala de aula.

Por se aproximar de discussões presentes no cotidiano do aluno, direta ou indiretamente, a presença de textos autênticos em livros e apostilas estimulam atitudes responsivas, uma vez que ele, como afirma Bakhtin (2003, p. 271), “ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”. Os

60 A noção de materiais autênticos, por ser central na discussão do capítulo, será apresentada mais adiante.

alunos, sujeitos multifacetados e circulantes em distintos contextos sociais, se veem não só representados nos materiais, mas instigados a se posicionar sobre eles, porque interagem com a discussão a partir das suas vivências, sendo este um dos elementos fundamentais para tornar seu processo de aprendizagem mais significativo.

A partir das práticas e do trânsito em espaços formais de ensino-aprendizagem, percebe-se que uma das plataformas mais destacadas para o acesso a conteúdos produzidos por todo o mundo é o *Youtube*, veiculador de uma gama praticamente infinita de materiais que podem ser usados em sala de aula e que podem ser lidos a partir dos pressupostos bakhtinianos.

Ao acessar os materiais disponíveis nessa plataforma, um dos focos de interesse é a pluralidade. Os vídeos hospedados ali vêm de diversos lugares, têm diversos registros linguísticos e se organizam em diversos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261)⁶¹. A multiplicidade de vozes encontradas nesta plataforma se amplia ainda mais quando se consideram todas as pessoas que participam ativamente, não apenas na produção e upload de vídeos, mas também com comentários, com críticas, apreciações e reações das mais diversas, externalizando a subjetividade dos usuários por trás dos avatares que convivem nesse ciberespaço, registrando, a partir de atos responsivos, opiniões e argumentos que materializam elementos fundamentados em suas vivências e perspectivas de mundo.

No contexto atual, em que tanta informação é apresentada por diversos meios e a todo momento, é cada vez mais difícil elaborar materiais didáticos que continuem sendo interessantes para os alunos e que consigam suscitar alguma motivação para estudar os conteúdos trazi-

⁶¹ Atualmente a obra é atribuída a Volóchinov e existem edições mais recentes com a nova configuração de autoria. Na edição referenciada por nós, a autoria ainda era atribuída a ambos e optamos por manter a referenciação dessa forma.

dos nas unidades temáticas⁶². Ao mesmo tempo, o constante acesso à internet permite que o aluno mergulhe de uma forma ímpar no mundo da língua alvo: há 10 ou 15 anos atrás o acesso a toda informação disponível hoje era apenas uma projeção. Com a disseminação tecnológica, ganha-se no campo do ensino-aprendizagem, acompanhadas de alguns desafios, novos recursos e ferramentas de trabalho, novos campos a serem explorados na preparação do material a ser trabalhado em sala e, principalmente, novos meios de estimular a autonomia dos alunos no processo de construção do repertório em língua estrangeira.

A escolha dos materiais a serem utilizados em sala de aula deve funcionar como um diálogo de saberes, já que o mundo externo à sala de aula e os elementos que compõem a subjetividade de docentes e discentes seguem ativos. Não é possível deixar de lado partes, pois elas vão aparecer na sua discursividade, construída sempre a partir das suas vivências, do seu lugar de enunciação e permeado por suas orientações ideológicas. Essas orientações, por sua vez, serão externalizadas, materializadas, sob a mesma perspectiva, uma vez que a palavra por si só é um fenômeno ideológico, já que ela “não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 34).

Tendo isso em vista, acreditamos que a manutenção da identidade visual, da fidelidade aos elementos imagéticos que materializam os discursos, através dos materiais autênticos, seja uma das grandes chaves para o ensino de LEM atualmente, uma vez que carrega além do conteúdo textual uma série de elementos que orbitam o aprendiz, seja pelos gêneros trabalhados, seja pelos veículos de circulação, seja pelas experiências anteriores com determinado gênero discursivo.

62 Aqui unidades temáticas (UT) não são usadas como sinônimo para sequências didáticas (SD), foco do estudo proposto. Entendemos que em uma UT pode haver uma ou mais SDs, a depender da sua extensão, dos seus objetivos e dos materiais mobilizados nesse documento.

Não se pretende aqui criar um padrão de práticas para a sala de aula, por acreditarmos que a abordagem dos temas com os grupos com os quais os docentes trabalham deva acontecer considerando as suas demandas e as suas particularidades, dos alunos, dos professores e do contexto social em que a instituição de ensino se insere. Isso é ao mesmo tempo o desafio e o diferencial para que o conhecimento seja significativo, impulsionando sua refração dentro e fora da sala de aula.

O contexto da pesquisa foi o curso de extensão universitária Espanhol Para Fins Acadêmicos⁶³, em uma oferta de Módulo I (Básico), ocorrida no primeiro semestre de 2015⁶⁴. A turma em questão contava com 13 alunos, sendo todos esses graduandos da Universidade Federal do Paraná, de várias áreas do conhecimento. No curso contou-se ainda com o apoio e orientação de três docentes da instituição, sendo dois coordenadores e um colaborador, além do auxílio de uma voluntária, aluna do curso de Letras Espanhol, que atuava em sala de forma conjunta com o professor regente, também aluno do mesmo curso de graduação.

Trataremos aqui do processo de produção de sequências didáticas (SD) com materiais autênticos, tendo como recorte um vídeo disponibilizado no *Youtube* e comentários realizados pelos usuários da plataforma. Discutiremos o seu uso no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refletindo, sobretudo, sobre as possibilidades de interação estimuladas pelos comentários dos usuários da plataforma e sobre a atitude responsiva gerada nos alunos a partir dessas escolhas e da mediação dos professores.

O objeto desta análise é um recorte da Aula 2 do módulo 1, intitulada *Mi Gente*, que se propõe a pensar, de forma geral, as relações

63 Curso oferecido na Universidade Federal do Paraná (UFPR) através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), no Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), especificamente pela área de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas, sob orientação das professoras doutoras Deise Picanço e Fernanda Veloso.

64 Curso de Espanhol — Módulo 1/2015.

humanas em âmbito local, regional e global, a partir das atividades elaboradas com base na música⁶⁵ “Disneylândia”, do brasileiro Arnaldo Antunes, para o álbum *Titanomaquia* (1993), mas em sua versão em língua espanhola, gravada pelo uruguaio Jorge Drexler, no álbum *12 segundos de oscuridad* (2006). Além da música, fazem parte da aula e da análise os vídeos hospedados na plataforma *Youtube*⁶⁶, todos não oficiais, elaborados por usuários do site e que tratam de ilustrar a canção. Soma-se à análise o uso de comentários feitos por usuários nos vídeos, buscando-se estabelecer relações entre as subjetividades materializadas em cada um dos documentos e dos diálogos possíveis com o curso e com os objetivos específicos dos alunos e professores.

Nosso objetivo central é discutir o uso de materiais autênticos em sequências didáticas, focando nas implicações metodológicas e de interação que elas podem suscitar. Para nortear as reflexões apresentadas, buscamos insumo nas práticas e dialogamos com SDs usadas em aulas ministradas no âmbito do projeto institucional *Formação em Línguas para Fins Acadêmicos*⁶⁷ (denominado e referenciado amplamente como IFA), especificamente nos cursos da área de espanhol, referida como *Espanhol para Fins Acadêmicos* (referenciado por nós como EPFA), a ser detalhado na seção seguinte.

65 Onde usamos o termo música, que é corrente na nossa cultura, estamos nos referindo ao enunciado poético-sonoro que compõe a canção.

66 Os vídeos em questão não são clipes oficiais da música. Apesar de não oficiais, têm o trabalho de composição imagética dialogada com o enunciado poético-sonoro, o que nos fez optar por utilizá-los na sequência didática.

67 Como o projeto foi ficando cada vez mais conhecido, os alunos em geral passaram a chamá-lo de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), já que o nome oficial (Formação em Línguas para Fins Acadêmicos) era muito longo. Esse nome fantasia — IFA — passou a fazer parte da identidade do projeto.

DIÁLOGOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Paradigmas

Iniciamos essa discussão com a noção de materiais autênticos, por ser um dos primeiros paradigmas evocados no início deste texto. Parte-se de uma noção de *materiais autênticos* como aqueles textos, em acepção ampla, que não são produzidos para fins didáticos, no recorte específico, para o ensino de línguas estrangeiras. Músicas, filmes, artigos, charges etc., todo tipo de material que circula em alguma esfera social e que, contando com a devida contextualização, podem ser reconhecidos pelos alunos e inserido nas dinâmicas de ensino, dentro e fora da sala de aula. O seu uso se apresenta, inicialmente, como uma alternativa aos materiais integralmente elaborados para fins didáticos.

Fundamentada nos postulados teóricos do Círculo de Bakhtin, a conceituação de materiais autênticos vem da noção de *enunciado concreto* que, como esclarece Picanço (2014), carregam relações indissociáveis entre a materialidade do texto e os elementos extratextuais. Sobre esse paradigma, a autora afirma, ainda, que “os aspectos linguísticos, funcionais e interculturais são explorados a partir desses documentos, uma vez que a língua e a cultura fazem parte da mesma realidade social em que os indivíduos estão envolvidos” (2014, p. 50-51, tradução nossa)⁶⁸.

Dessa forma, a abordagem desses documentos vai muito além do trabalho com a língua como um código, trazendo, ao contrário, uma perspectiva de língua discursiva, de natureza social, que não pode ser

⁶⁸ No original: “Los aspectos lingüísticos, funcionales e interculturales son explorados a partir de estos documentos, en tanto que lengua y cultura forman parte de la misma realidad social en que están involucrados los individuos.”.

encarada como um “sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada”, mas através do “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação” (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 125). A enunciação, por sua vez, é entendida como a unidade de base da língua, de natureza ideológica, que nasce em diálogo, encarado “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas [como] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 125).

Os enunciados, por sua vez, se organizam nas esferas sociais em que circulam, uma vez que essa circulação se baseia na língua. Cada esfera vai ter suas necessidades específicas, pensando em temáticas, estilos e estruturas. Assim, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 279). O paradigma dos *gêneros discursivos* é essencial para pensar a organização das questões em torno dos materiais autênticos. A sua abordagem no âmbito do IFA considera esses tipos de enunciados relativamente estáveis e as especificidades da sua produção, que permeiam o processo de interpretação dos materiais, de forma mediada, pela figura dos professores, e coletiva, pela colaboração dos colegas nos processos de significação. Parte-se do paradigma da *interação verbal* (BAKHTIN, 2014), que existe como fenômeno social e é elemento primordial para os estudos da linguagem e, mais especificamente, para os estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas.

Ao abordar esses processos, é necessário retomar a discussão de base marxista levada a cabo por Volóchinov/Bakhtin, sobre a natureza ideológica do signo, em que os autores ponderam que:

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou pro-

duto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata em outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 29).

A partir das considerações sobre a natureza do signo, retomam-se, então, os conceitos de reflexo e refração ideológica e verbal, uma vez que “o tema e a forma do signo ideológico” possuem uma relação indissolúvel e crescem juntas. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”, sendo esses processos determinados a partir do “confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade, ou seja: a luta de classes” (VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 45). Partindo de uma perspectiva semelhante, de base sociointeracionista, Vygotsky (1989) considera que nos processos mencionados, o aluno traz para a sala suas vivências e é a partir delas que estabelece o diálogo com os temas discutidos. Essa dinâmica acontece desde uma perspectiva sociointeracionista, em que o sujeito é construído em uma relação dialética com a sociedade, compondo a sua subjetividade a partir da interação com o outro e com o seu entorno.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (YGOTSKY, 1989, p. 33).

Dentro dessa perspectiva, acesso e construção de conhecimentos são mediados pela linguagem, que só existe a partir da construção social e, no contexto em análise, da atuação dos professores, também sujeitos ativos no processo. Os alunos trarão suas perspectivas da

mesma forma que o professor o faz na hora de construir os recortes temáticos, de decidir que documentos serão trabalhados, como serão trabalhados e as relações que se fazem entre eles, da mesma forma que as reflexões e apontamentos sobre o momento sócio-histórico em que se encontram os sujeitos envolvidos nessa equação e que podem orientar as discussões.

Reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem

As escolhas didático-metodológicas feitas pelo professor não são casuais e tomam como base, consciente ou inconscientemente, o lugar que ele ocupa na sociedade e que olhar ele tem sobre ela. Este, por sua vez, pensa nos alunos como um centro de interesse, já que são peça fundamental para pensar nas atividades, ao mesmo tempo colocando-se num segundo centro, já que a escolha dos documentos passa pelo seu juízo de valor e, portanto, pela sua perspectiva ideológica diante dessa ou daquele tema. Essa discussão é levada a cabo por Faraco, que revisita Bakhtin para pensar a relação eu-outro.

A vida conhece dois centros de valores, que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos. (FARACO, 2009, p. 21).

O aluno não deve ser considerado um mero recipiente, tampouco o professor o único detentor do conhecimento. Da mesma forma, é preciso conscientizar-se de que estas não são as únicas vozes contidas nas SD elaboradas e usadas nas aulas ministradas.

Pensar na produção de materiais didáticos e na sua aplicação é um tema relativamente complexo no tipo de metodologia ado-

tada no IFA, pois as SD diferem muito das trabalhadas em muitas escolas de língua, o que pode ser um problema até que o aluno se habitue a esse tipo de atividade, mas que gera grandes avanços depois do período de adaptação. Encara-se aqui a SD a partir da discussão feita por Cristóvão, que tem como referencial teórico Bronckart, Schneuwly e Dolz, dentro do marco do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), acessado a partir das discussões desta e das levadas a cabo por Lousada, ao dialogar diretamente com os postulados de Bronckart (2004), afirmando que:

[...] no nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos sócio-históricos. Em relação às condições de construção das pessoas, o ISD sustenta a necessidade de demonstrar a tese vygotskiana do papel da interiorização dos signos na constituição do pensamento consciente, tendo realizado diversos trabalhos nesse sentido. (LOUSADA, 2010, p. 6).

Assim, no quadro teórico do ISD, a linguagem é considerada como elemento organizador dos processos sociocognitivos, sobretudo pensando na conduta ativa do indivíduo e no seu pensamento consciente e reflexivo, sempre tendo em vista esses processos como um produto da socialização. Aqui usamos a definição de SD como “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 93 *apud* CRISTOVÃO, 2009, s. p.).

Assim, aplica-se o referido conjunto de atividades que compõem a SD (CRISTOVÃO *et al.*, 2011), objetivando sistematizar esse trabalho com os gêneros propostos:

- a. um processo que se iniciaria com a introdução da atividade, explicando-se no que consiste e quais serão os passos;

- b. a produção de um documento no gênero trabalhado, em uma primeira tentativa para que o professor avalie como e até onde os alunos conseguiram chegar sem grandes intervenções;
- c. o desenvolvimento de atividades que focariam nas dificuldades e nos pontos conflitantes da execução da primeira tentativa de produção do gênero, refletindo sobre os mecanismos para superar essas dificuldades;
- d. na finalização da SD o trabalho com uma nova produção, já levando em consideração essa discussão prévia do gênero, das dificuldades e das soluções, partindo para uma produção final.

É interessante chamar a atenção para a perspectiva de trabalho dentro desse marco, já que o trabalho parte do conhecimento prévio do aprendiz, do que o aluno sabe sobre determinado gênero discursivo e como o concebe a partir dos contatos anteriores com ele. Perspectiva similar à adotada no IFA, uma vez que o trabalho com os documentos escolhidos passa por parte dessas etapas, mas como não objetiva necessariamente a capacitação para a escrita de alguns gêneros específicos e sim a sua compreensão mais geral, dentro de determinado contexto, o passo que tange a produção do gênero trabalhado em todas as etapas da SD não se faz necessariamente presente, da mesma forma que a produção inicial, que não acontece nesses parâmetros, de fato.

A estruturação das unidades temáticas no IFA, e passamos a nos concentrar mais no EPFA, se dá a partir da organização de um programa e, em outro momento, da escolha de um tema, em que se trabalha, então, partindo das discussões que orbitam os diversos documentos selecionados, dos mais variados gêneros. São estabelecidas as sequências de trabalho, a partir de insumo de vídeos, fotos, jogos, músicas, artigos (de revista, de jornal, científicos), formulários, entre outros, sempre tendo em conta uma continuidade. Essa perspectiva trabalha com o diálogo

entre os temas, com a criação de links entre eles e mantendo essa conexão também entre uma aula e outra, entre um módulo e outro, estruturando de forma mais efetiva um repertório que pode se tornar memória e ser acessada e contribuir com outros processos sociocognitivos.

O que se assimila de um material com lacunas para preencher e estruturas fixas que se repetem? Não seria muito mais proveitoso expor o aluno a outros tipos de insumo e de propostas didáticas que partam de uma esfera real de uso, para que ele perceba a organização da língua a partir dessa exposição? Não seria mais significativo estimulá-lo a refletir sobre as regras que regem essa língua não estática, a partir da necessidade de uso? É preciso refletir sobre os processos envolvidos no desenvolvimento linguístico dos alunos, sobretudo na LEM que estão estudando, sensibilizando-os para as orientações teórico-metodológicas às quais nos filiamos, mostrando que essas dinâmicas se afastam da sistemática de manuais estruturalistas que eles podem ter utilizado no processo de aprendizagem de outros idiomas, em experiências anteriores.

É necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical quanto culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. [...] O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade de formas e métodos de trabalho [...]. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Não se pleiteia, com isso, apartar os temas gramaticais de forma total. O que se propõe é uma reflexão sobre melhores estratégias para sistematizá-los, localizando o trabalho com a gramática a partir das necessidades de uso, como já se pontuou anteriormente. Apresentar material autêntico, trabalhar a sua compreensão global, estimular a reflexão dos alunos sobre os temas, provocar a descoberta

de paralelos entre o que se apresenta na apostila e seu conhecimento de mundo, todo o aporte que traz de suas experiências anteriores e, a partir delas, estabelecer novos paradigmas ou promover ressignificações. E então, permeando todos esses processos, sensibilizar para as estruturas linguísticas e construir coletivamente construtos sobre suas dinâmicas de uso, de forma contextualizada.

Um elemento importante a ser considerado é a pluralidade formativa dos grupos atendidos pelo IFA. A grande maioria dos alunos atendidos pelo projeto tem como norte o estudo de língua estrangeira para ingresso em programas de pós-graduação, programas de mobilidade acadêmica, apresentação de trabalhos ou para submissão de artigos para publicação no exterior e, ainda, em número menor, alunos que não têm nenhum objetivo específico no momento do ingresso e que acabam se encaixando em algum dos três primeiros perfis, a partir dos temas trabalhados em sala de aula, a partir do vislumbre de possibilidades que desconheciam ou conheciam parcialmente.

Consideramos, então, que a maioria tem objetivos acadêmicos, sendo esse um dos grandes norteadores do projeto como um todo, da seleção dos alunos à elaboração dos programas dos módulos, e de onde se desenvolve a produção das SD usadas em sala. No marco do ensino de LEM para fins específicos, precisamos considerar que:

Em propostas mais recentes da abordagem de línguas para fins específicos, ressalta-se a necessidade do conhecimento e compreensão da intertextualidade e interdiscursividade sugerindo que alunos sejam pesquisadores e analistas do que aprendem em relação a gênero. Para trabalhar nessa perspectiva, o professor precisa estar aberto a novos desafios diariamente, já que terá que lidar com situações comunicativas que não fazem parte de seu cotidiano e que são familiares a seus alunos. (CRISTÓVÃO; BEATO-CANATO, 2016, p. 50).

Nesse sentido, acabamos nos colocando em uma situação instigante, porque os fins específicos para nós, a partir do que buscam os alunos ao procurar o IFA, fazem parte do repertório de boa parte dos professores e professoras que atuaram no projeto. A participação em eventos, a escrita acadêmica (mesmo que só resumos) em língua estrangeira, intercâmbio, seleção de pós-graduação etc., tudo isso permeia o corpo docente em formação de forma concretizada (experiências) ou de forma almejada (objetivos).

Outro aspecto importante para refletir sobre os processos educacionais é o fato de que esses alunos são todos universitários — assim como os professores em formação (bolsistas ou voluntários) e os praticantes (alunos de prática de docência). O processo de aprendizagem, dada essa característica, é visto de uma forma distinta. Tanto professores quanto alunos têm em conta o fato de que são sujeitos em formação acadêmico-profissional. Torna-se necessária — e se permite — uma formação muito mais crítica, porque cada aluno vai trazer os paradigmas construídos no âmbito pessoal, familiar, laboral, extrauniversitário, além do insumo técnico-científico da sua graduação e das vivências prático-acadêmico-científicas.

A exposição a aportes teóricos e visões de mundo igualmente distintas faz com que os professores também mudem a forma de pensar o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos poderão trazer seus aportes a partir de uma argumentação tal que não poderíamos ter, a princípio, se pensássemos na aplicação do mesmo material em grupos da educação básica. Os conhecimentos são distintos, as reflexões são distintas, os públicos são distintos e isso é muito importante para refletir sobre os objetivos das propostas didáticas, tendo consciência de que elas trarão muito da subjetividade dos envolvidos, posta de forma implícita ou explícita, construída por suas ideologias, uma vez que, como afirma Faraco (2009, p. 25) referenciando Bakhtin, não há enunciados neutros: “Todo enunciado

emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”.

Cabe pontuar que as ações internas do IFA operam dentro da chamada pesquisa-ação (TRIPP, 2005) uma vez que surge da necessidade de reflexão sobre a atuação do próprio docente (que aqui é um professor em formação), buscando refletir constantemente sobre suas práticas para, de forma crítica, transformar sua atuação em sala, melhorando, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passa juntamente aos seus alunos para, então, voltar a pensar em planejamento, em execução, em diagnóstico e em reorganização, em seqüências espirais de processos reflexivos.

Como já mencionado, toma-se em conta, na hora de preparar os materiais, o aluno, o professor e o entorno social em que ambos se incluem. De fato, essa forma de trabalho vai de encontro com o que é sistematizado por Barros (1997) quando levamos em consideração as perspectivas de diálogo entre nós, os interlocutores, e o diálogo possível entre discursos, tratando de estabelecer essas relações de forma mais efetiva e significativa para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tratamos de pensar nos diálogos entre os professores e os documentos escolhidos para o trabalho. Tentamos, então, pensar nas possibilidades responsivas na hora de apresentá-los aos alunos, considerando o fato de que o caminho para a discussão deve ser de tal forma aberto que todos se sintam livres para expressar suas opiniões e ver como pode ser relevante sua visão sobre o tema, construindo de forma coletiva os significados e estabelecendo novos paradigmas a partir disso.

Consideremos, claro, o fato de que a partir do momento que propomos qualquer tipo de atividade, os aprendizes trarão algum tipo de resposta, porque não há como ficar inerte diante das discussões apresentadas por materiais autênticos, uma vez que mesmo não di-

zendo nada, alguma reação será causada nos participantes dessa interação e isso se torna visível até mesmo pela postura corporal que assumem — uma vez que a responsividade nem sempre se expressa verbalmente (BAKHTIN, 2003) — demonstrando o lugar onde nos encontramos nesse diálogo.

“DISNEYLÂNDIA”: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM ANÁLISE

Para pensar na expansão dos conceitos e discussões previamente tratados neste texto, tornaremos a reflexão mais palpável a partir de uma SD composta a partir da música “Disneylândia”, já apresentada no início das reflexões. O trabalho com essa música no começo do curso, lembrando que o grupo de análise é um Módulo 1 do EPFA, nível básico, foi, portanto, bastante questionado em algumas falas em congressos de área. De fato, é uma música bastante complexa, inclusive para níveis mais avançados de língua, mas isso não é um fator de desestímulo, muito pelo contrário: os alunos se sentem desafiados com o trabalho e terminam a aula muito motivados a seguir, porque conseguem entender uma música desse porte já na segunda semana de aula.

As discussões são iniciadas com perguntas de cunho mais geral (1) e que permitem ao aluno se arriscar no estabelecimento de hipóteses, que poderão ser confirmadas ou não a partir da escuta da música, do acompanhamento da letra e da visualização dos “clipes”. Os questionamentos iniciais também dialogam com o conhecimento prévio do aluno (2), ao abordar o perfil de um artista brasileiro.

Figura 1 — Abertura da sequência didática.

Clase 2 – Mi gente



A escuchar

1. ¿Qué sugiere el título da la letra?
2. ¿Conoces a Arnaldo Antunes, el compositor de la versión original de esa canción? ¿Qué tipo de canciones hace?

Escucha la canción 01 y completa la letra con las frases que faltan:

Canción 01: Disneylandia (Jorge Drexler)
Compositor: Arnaldo Antunes

Hijo de inmigrantes rusos casado en Argentina con una pintora judía, se casa por segunda vez con una princesa africana en México.

Música hindú contrabandeada por gitanos polacos se vuelve un éxito en el interior de Bolivia.

Fonte: acervo do IFA

Além do nome da música, o contato inicial conta com alguns versos já apresentados, o que pode estimular uma leitura que vá além de ligar Disneylândia ao parque de diversões localizado em Anaheim, nos Estados Unidos. As hipóteses seguem diversas linhas de raciocínio e cabe ao docente valorizar as contribuições trazidas pelo grupo, anotando e sistematizando no quadro, conforme sejam verbalizadas, o que pode ajudar no processo de construção coletiva de significados.

Há uma série de clipes disponíveis quando procuramos essa música no *Youtube*. Apesar de não oficiais, eles carregam uma série de imagens, que buscam ilustrar o que se diz nos versos da canção, da forma mais literal possível, a partir das referências e percepções de usuários, que ouviram a música, interpretaram, escolheram imagens, montaram os vídeos, uparam na plataforma *Youtube* e, assim, registraram suas subjetividades na rede.

Após algumas escutas, é possível perceber, com alguma dificuldade inicial pelo ritmo da música e pelo volume de informações trazidas

na letra, a temática da globalização, sobretudo pelas relações que se estabelecem a partir das trocas de/entre pessoas e objetos de distintas culturas, em um movimento constante que leva e traz elementos e que compõe pouco a pouco a identidade do povo, essa mistura que segue sempre mudando e que nos faz cada vez mais multifacetados, híbridos. A música permite essa reflexão pela letra, mas traz reflexões na própria velocidade com que as informações são apresentadas, dialogando com a intensa movimentação dos sujeitos trazidos no texto poético.

Por ser um tema que está posto em nossa sociedade, que os alunos podem ver no seu entorno, que eles podem viver diariamente, lhes toca de forma distinta, o que pode suscitar uma discussão mais próxima à realidade. Esse tipo de abordagem parte do diálogo entre o exposto e seus acúmulos anteriores, alicerçados na trajetória de vida de docentes e discentes, proporcionando um contexto em que a repetição de estruturas básicas e descontextualizadas, como em métodos mais tradicionais, não seja eficaz. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem ocorre a partir do entendimento de como funciona a língua de forma prática, a partir de contextos reais de uso, alcançando um uso fluido e aplicável e, por isso, significativo.

Após escutar a música uma vez os alunos são estimulados a falar o que conseguem entender da letra, a partir das ideias soltas que conseguem identificar, mas em conexão com outros elementos apontados por colegas e professores, de forma que a compreensão se construa apoiada em parte da letra escrita e parte no que o cantor interpreta, parte no diálogo em sala. Nesse tipo de atividade é fundamental usar o suporte escrito, do quadro, para sistematizar as tentativas dos alunos e fazê-los perceber que esse é o momento não só de decifrar a letra, mas de construir significados a partir dos enunciados propostos na canção.

A partir disso, a interação entre os alunos, mediada pelos professores, pode contar com argumentos cada vez mais complexos, através

de questionamentos mais elaborados e que levam em conta o conhecimento prévio do falante em diálogo com o que é trazido pela música.

É primordial estimular esse tipo de construção coletiva porque, ainda que com dúvidas estruturais, as hipóteses e construções surgidas precisam de espaço para entrar em diálogo, permitindo que todos os falantes envolvidos opinem, contribuam e aprendam a partir do uso.

[...] supõe-se que os aprendizes podem progredir na aprendizagem se forem estimulados a participar ativamente de atividades comunicativas em que são forçados pelas dificuldades dos interlocutores a melhorar sua produção. Portanto, a comunicação aluno-aluno e as atividades em grupo devem ser estimuladas, pois, os aprendizes, engajados em atividades de comunicação, estarão transmitindo mensagens aos seus pares e, assim, estarão praticando a LE significativamente. (LIMA, 2000, p. 536).

É interessante verificar, a partir das reflexões de Lima, na sequência, que uma das preocupações que assola muitos professores é a de que os erros sejam aprendidos nesse processo de interação entre aprendizes. Nos colocamos de acordo com a autora e percebemos, no decorrer das atividades, que a percepção desses erros acontece pelos próprios alunos e, ao invés de reproduzi-los, temos a autocorreção e a ajuda mútua na construção desses paradigmas — porque os alunos se entendem, como exposto no início desse texto, como sujeitos ativos nesse processo e se sentem autônomos para colaborar no desenvolvimento de seus colegas de classe.

A crença de que nossos alunos estarão apenas aprendendo os erros uns dos outros não é verdadeira e não justifica que se evitem tarefas de interação entre eles. Além disso, atividades entre os alunos estimula a cooperação mútua e minimiza a competição, além de minimizar o papel do professor como detentor de todo o poder. É importante desenvolver a sensibilidade dos professores para que observem e analisem a linguagem que utilizam na sala de aula, a interação que se estabelece e os efeitos da participação de alunos e professores na aprendizagem. (LIMA, 2000, p. 536).

O trabalho com essa música se dá de forma gradual. Na aula que antecede esse trabalho com a canção são abordados temas relacionados à identidade, à localização do aluno como sujeito no mundo globalizado, como uma peça formante e questionadora na estrutura social em que está inserido. Apesar de um primeiro choque com a complexidade do documento (entendido aqui como enunciado autêntico não didático), na primeira escuta, os alunos passam a reconhecer os elementos trazidos e estabelecer conexões entre eles, enquanto os professores escrevem no quadro as percepções dos alunos, num primeiro momento mais objetivas, nesse processo de compreensão dos sentidos sugeridos pelos versos da canção, e num segundo momento mais subjetivas, levando em consideração principalmente as linhas de raciocínio estabelecidas no entendimento do que se apresenta.

Cada detalhe do material trabalhado tem a sua função no processo de construção e de negociação de significados (MOREIRA, 2008), mobilizada a partir da interação socioverbal (BAKHTIN, 2014). Optamos por manter a identidade visual do gênero trabalhado. Assim, se trabalhamos com um vídeo do *Youtube*, fazemos uma captura da tela (*print screen*) e trabalhamos com a imagem gerada desse ato, permitindo que, através da observação prévia, o aprendiz estabeleça hipóteses sobre a temática a ser estudada mesmo antes de trabalhar a música efetivamente. O reconhecimento dessa identidade visual, a familiaridade com o material com o qual vão trabalhar, é imprescindível para o bom desenvolvimento das atividades. O aluno é questionado sobre o tipo de plataforma em que o material está disponibilizado, que tipo de enunciados circulam ali, sobre quem e como se podem subir vídeos ali.

Trabalha-se com as inferências que eles podem fazer a partir do título da música, a partir das informações que conhecem sobre o compositor, sobre que tipo de músicas ele faz e, portanto, que tipo de temática pode ser esperada dessa a ser trabalhada, caminhando para uma exploração tal das referências externas à aula, ao conhecimento prévio que eles trazem, chegando, assim, a hipóteses que subsidiarão os diálogos e a construção

de sentidos a partir delas. Questões mais complexas são apresentadas na seqüência, retomando a dinâmica de identificação do artista (1) e das referências anteriores que o grupo possa ter dele; do conteúdo construído nas imagens sugeridas pelos versos (2), para além das frases, objetivamente, mas o seu significado, num sentido mais amplo; da reflexão sobre os enunciados em paralelo com o mundo do aluno (3); do estabelecimento de redes argumentativas complexas (4); passando a um trabalho mais sistemático e pontual de nível lexical, trabalhando com os países e seus genéricos. A partir da discussão e tendo construído várias linhas de raciocínio através da oralidade, os alunos passam à sistematização escrita.

Figura 2 — Perguntas pós-escuta.



Contesta: |

1. ¿Conoces a Jorge Drexler, el compositor de la versión que oímos? ¿Qué canciones tuyas ya oíste?

2. ¿De qué habla la canción?

3. ¿Dónde se pasan las pequeñas escenas de que habla? ¿Ellas son posibles? ¿Conoces a alguna situación parecida? Comenta.

4. ¿De quién habla? ¿De personas comunes o gente famosa? ¿Qué te llevó a pensar así?

Fonte: acervo IFA.

Por mais que eles não tenham um grande domínio da escrita em língua estrangeira, as atividades escritas devem ser desenvolvidas

respeitando o nível em que o grupo se encontra, mas estimulando-os a produzir mais, a ir além. A partir da exposição inicial, foram produzidos vários enunciados a partir do insumo trazido pela música, pelos professores e pela discussão entre todos os indivíduos componentes desse ambiente de ensino-aprendizagem — incluindo professores orientadores presentes e acadêmicos do curso de Letras⁶⁹.

A nova mudança na produção escrita dos alunos precisa ser obtida com afinco e aproximada novamente do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva. [...] Precisamos aqui da espontaneidade ingênua da linguagem infantil, mas da confiança adulta e da coragem da produção linguística adquirida. [...] A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. (BAKHTIN, 2013, p. 42-43).

Em uma nova fase do trabalho, os alunos, após discutir suas respostas entre si, passam à leitura de um outro documento que funciona de forma complementar ao vídeo trabalhado, sobretudo pela plataforma escolhida: os comentários dos usuários. O trabalho com esse tipo de documento é muitas vezes deixado de lado, em partes por muitos professores insistirem no receio comentado anteriormente de que os alunos aprendam os erros a que são expostos — que nada mais são do que diferentes registros linguísticos que precisam ser trabalhados com os alunos, situando-os a partir das situações de uso e da adequação a cada uma delas.

69 Cabe mencionar aqui que o referido curso serve como campo de estágio para alunos da Licenciatura em Letras Espanhol. Assim, é bastante comum que tenhamos a colaboração desses professores em formação desde as primeiras semanas de aula, uma vez que, dentro desse processo, em que as aulas seguem uma linha, tentando estabelecer uma continuidade através dos já mencionados links, eles precisam observar as aulas antes de ministrar as suas — requisito mínimo para aprovação no estágio obrigatório.

Esse tipo de registro escrito, sobretudo em contextos de chats e comentários na internet, no qual os falantes criam e recriam a língua por meio de um translinguajar que transcende o código formal, está muito próximo do que alunos veem diariamente, em plataformas de vídeo diversas, em redes sociais, através de aplicativos de interação interpessoal etc. Logo após a leitura, antes mesmo de questionar itens linguísticos, os alunos iniciam o debate a respeito dos argumentos trazidos pelos usuários — o ato responsivo.

É interessante observar que a responsividade se inicia não pelas eventuais dúvidas de vocabulário, mas pelo conteúdo argumentativo trazido pelos usuários também a partir da música. Depois da discussão mediada sobre os sentidos da música, seguir por esse caminho no novo documento é relativamente mais fácil, uma vez que a temática segue a mesma, mas vão se agregando novos argumentos a partir da música e a partir da compreensão pessoal do tema, novamente passando pela noção bakhtiniana de refração ideológico-verbal.

Temos, a partir do trabalho com o gênero discursivo *comentário de usuário*, uma exposição diferente da música, pois encontramos abreviações, termos típicos da linguagem cibernética, palavras com registro escrito diferente do convencional, ao que o aluno prontamente reage e reconhece, às vezes questionando o que ele entende como “erros”, às vezes questionando sobre as variações dessas expressões em língua espanhola de acordo com a variante ou com o país.

Estudos sobre a participação do aluno mostraram que menos de 30% da fala total da aula é produzida pelos alunos em classes em que o professor é a figura central. No entanto, principalmente na nossa realidade de LE, é preciso aprender para falar e falar para aprender. É preciso que os aprendizes se envolvam na construção comum do significado. E quando produzem na língua alvo estão, na verdade, testando hipóteses que formam sobre a língua. (LIMA, 2000, p. 541).

Considerando a reflexão de Lima, atividades executadas de forma coletiva, não hierarquizada, aberta e com a mediação dos professores

pode gerar um espaço confortável que permite que os alunos tentem se expressar, pois já começam a construir a sua zona de confiança⁷⁰, encontrando colegas com pensamentos comuns, com interesses comuns e de áreas em comum, estabelecendo diálogos não apenas dentro de sala, mas também fora, a partir do insumo que compartilham com esses.

Depoimentos de vários professores e alunos [...] referem-se à insegurança e ao medo que os alunos têm de cometer erros diante dos colegas. A pressão para darem respostas corretas é muito forte em qualquer sala de aula. Na aula de LE é ainda pior, pois o aluno, além de ter que dar a resposta correta, tem que fazê-lo na língua alvo. E quando estão inseguros, sentindo-se testados, preferem silenciar e não correr riscos. Muitas vezes este comportamento tem sua origem no aluno, outras, é induzido pelo comportamento do professor. (LIMA, 2000, p. 541).

No âmbito do IFA as inadequações não são tratadas de forma taxativa ou vexatória, justamente para que o aluno não seja inibido pelo comportamento do professor e possa seguir testando suas hipóteses sobre a língua alvo da forma mais fluida possível, o que pode ser um dos fatores que impulsionam o rápido avanço da aprendizagem linguística. A correção não costuma acontecer de forma direta, durante a produção oral, porque isso atrapalharia o processo de raciocínio do aluno, fazendo com que ele não concluísse sua resposta.

Em uma interação mais rápida de pergunta-resposta, a inadequação, se já tiver sido trabalhada a partir de algum conteúdo ou se já tiver sido esclarecida pontualmente, é tratada a partir da exposição na fala do professor do termo ou da estrutura de forma correta, para que o aluno se lembre do item já estudado e perceba, por si só, a forma adequada de uso — vale salientar que os próprios alunos percebem essa dinâmica e usam dessa técnica no momento da interação aluno-aluno, quando se apropriam de algum tipo de estrutura e percebem que o seu

70 Preferimos “zona de confiança” a “zona de conforto”, visto que a segunda pode ter uma acepção negativa, ligada à estagnação, ao estado de pouca mobilidade em processos, à acomodação.

colega ainda não o fez ou se esqueceu, tratando de colaborar, assim, para o processo de aquisição de seu par.

Outra alternativa para a correção é prestar atenção ao que os alunos dizem e, ao final da atividade ou da SD sistematizar no quadro os problemas mais recorrentes, tratando-os como esclarecimento para o grupo e não personificando a inadequação, evitando, assim, o constrangimento desse ou daquele aluno — podendo, ainda, em casos extremos, envolver um feedback individual em algum momento depois da aula ou no intervalo entre blocos, proporcionando um espaço de interação aluno-professor em que o primeiro não se sinta inibido pela presença de seus colegas ou pela exposição frente ao grupo todo, o que desenvolve uma dinâmica tal em que os próprios alunos passam a se dirigir aos professores nesses casos, buscando orientação sobre o uso de estruturas que não tenham ficado suficientemente claras para eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de produção de materiais didáticos temos vários elementos para considerar, como as subjetividades do corpo docente envolvido na produção e na orientação, nos alunos e alunas que compõem as turmas, trazendo diferentes vivências e questionamentos para as discussões, além do próprio cenário político-social, que acaba influenciando a escolha dos materiais, pela relevância das discussões naquele momento específico. Tudo isso para, como dissemos nas considerações iniciais, trabalhar abordando as temáticas da maneira mais plural possível, trazendo diferentes perspectivas. Pensando no uso de materiais autênticos temos muitos desafios no momento de pensar na adequação das temáticas e das ferramentas para cada grupo específico. Cabe salientar, é claro, que

durante todo esse processo devemos considerar os sujeitos envolvidos nele e para/pelos quais trabalhamos: alunos e professores como componentes ativos do processo de ensino-aprendizagem, pensando no lugar que ocupamos.

A partir das análises e da vivência em sala de aula com a SD *Disneylândia*, apresentada neste texto, concluímos que é necessário refletir sobre como tratamos as pessoas com quem nos relacionamos, a fim de encontrar uma zona de confiança, para que opiniões convergentes e divergentes possam ser ouvidas e trabalhadas da mesma forma, respeitando o lugar de onde cada um traz a sua voz e de como essas vozes interagem no momento da construção dessa grande rede de conhecimento: construída socialmente, minimizando as relações hierarquizantes, objetivando uma visão de complemento intersubjetivo, dialógico. Tratamos aqui do processo de produção de sequências didáticas com materiais autênticos, tendo como recorte o vídeo da música “Disneylândia”, disponibilizado na plataforma *Youtube* e comentários realizados pelos usuários, e essa foi apenas uma possibilidade dentro das infinitas que se apresentam no nosso dia a dia, uma vez que os materiais autênticos trazem essa produção diária que nos permite criar materiais mais relevantes e mais estimulantes nos processos de interação em sala de aula e na sua reverberação em outros contextos.

É difícil medir o avanço dos alunos e classificar essa apropriação da língua alvo quando trabalhamos em uma metodologia como a do IFA/EPFA. Percebemos um avanço qualitativo na argumentação estabelecida pelos aprendizes, mesmo que não tenha havido ainda a apropriação total de alguns pontos linguísticos básicos e questionamos se isso faz com que eles tenham um nível inferior de proficiência na língua.

Apesar de não ser possível uma medição precisa, um estudo comparativo entre o tipo de resposta e o tipo de estrutura utilizado no começo e no fim dos módulos, ou do curso como um todo, podem perceber esse avanço, apesar de não ser o foco do presente estudo.

Os professores e os alunos envolvidos nessa equação acabam desenvolvendo próprias práticas de ensino-aprendizagem, sobretudo no âmbito da pesquisa-ação, no qual refletem sobre o processo e buscam melhorias de forma continuada.

Cabe, mais uma vez, ressaltar a importância de que o aluno se sinta valorizado nesse processo, que ele se veja como agente e não como receptor, que ele seja estimulado a cada vez mais desenvolver essa autonomia, não só como aprendiz, mas como usuário real da língua alvo, independentemente do nível de proficiência em que se encontre.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CRISTOVÃO, V. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CRISTOVÃO, V.; ANJOS-SANTOS, L.; LANFERDINI, P. Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados: uma análise da concepção de sequência didática segundo o isd e sua reconcepção na revista Nova Escola. **Linguagem em (dis)curso**, v. 11, n. 2, p. 377-400, 2011.

CRISTOVÃO, V.; BEATO-CANATO, A. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2016.

FARACO, C. **Linguagem & Diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, M. Vozes da sala de aula: interação em língua estrangeira. *In*: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (org.). **Ensaio**: Discurso, memória, identidade. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000. p. 535-546.

LOUSADA, E. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. **Revista eletrônica do Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP**, São Paulo, v. 2, 2010.

MOREIRA, M. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 2-13, 2008.

PICANÇO, D. Formación en español con objetivos académicos: aspectos teóricos y metodológicos de la interculturalidad y la subjetividad en la enseñanza de lenguas. **Diálogos Latinoamericanos**, Aarhus (Dinamarca), n. 22, p. 46-57, jun. 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHINOV, V. BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014.

YGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

6

Angela Maria Hoffmann Walesko

Catarina Portinho-Nauaiack

Co-teaching e coaching:
práticas colaborativas
para a formação reflexiva
de professores de línguas

*Quem ensina aprende ao
ensinar. E quem aprende
ensina ao aprender.*
Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CONTEXTO E OBJETIVOS

Você já parou para pensar que só existimos a partir do outro? Sim! Em qualquer área do conhecimento ou de atuação, pessoal ou profissional, nós estudamos, trabalhamos, agimos socialmente para o outro, de alguma forma, ao mesmo tempo que somos quem somos, e continuamos “sendo” — ou seja, formamos e transformamos nossas identidades em um “constante tornar-se” (WENGER, 1998) a partir das interações sociais com outras pessoas. Assim, nossa vida é um constante aprender e se reinventar num processo em que o “eu” solitário não pode existir, uma vez que esse “eu” vê e se reconhece através do outro e da imagem que o outro faz dele, como nos alertaram os pensadores do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2017).

Na diversidade, que é inerente à vida, vamos nos apropriando das diferentes vozes para torná-las nossas. Nesse sentido, somos formados pelos “outros” nas interações dialógicas que experienciamos todos os dias, em tudo o que fazemos: dialogamos com o outro em nossa rotina de alimentação, locomoção, trabalho, estudo etc. não apenas de uma forma física, mas também, na interação que temos com todas as coisas que nos rodeiam, um dia idealizadas e concretizadas por outras pessoas. Além disso, mesmo no diálogo conosco mesmo, interagimos com o(s) outro/s, já que, por natureza, somos seres heteroglóssicos, ou seja, formados por muitas vozes (BAKHTIN, 2017).

É importante ressaltar, também, que, enquanto seres emocionais (BARCELOS, 2015a; 2015b), no diálogo com o mundo à nossa volta, vamos nos tornando quem somos por meio da aprendizagem significativa, ou seja, aprendemos de fato o que toca a nossa emoção e assim vamos (trans)formando nossas identidades, pessoais e profissionais. São essas perspectivas, fundamentais em comunidades de aprendizagem, construídas a partir do trabalho colaborativo, que embasaram o processo de formação docente que compartilharemos neste texto.

Nosso objetivo é demonstrar como a colaboração, por meio do *co-teaching* e *coaching*, contribui para a formação inicial crítico-reflexiva de professores de línguas apresentando, como cenário empírico, práticas docentes de professores de língua inglesa e alemã em cursos vinculados ao projeto de extensão “Formação em Línguas para Fins Acadêmicos” (IFA)⁷¹, hoje intitulado “Formação em Idiomas para Vida Universitária” (FIVU), na Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 2016 e 2020.

Para isso, o presente capítulo está dividido em três seções: na primeira, situamos o leitor, temporal e historicamente, quanto ao contexto de formação ora mencionado ao longo de uma breve descrição do projeto e dos cursos de alemão e inglês a ele vinculados, ofertados nos últimos quatro anos, presencial e remotamente; na segunda, apresentamos a fundamentação teórica que embasa as ações formativas e docentes, em especial aquelas relacionadas a *co-teaching* e *coaching*, que se destacam como um diferencial para o desenvolvimento de práticas colaborativas na formação docente inicial; na terceira, trazemos depoimentos⁷², extraídos dos relatórios finais de estágio das disciplinas de Prática de Docência I e II, por nós ministradas, e trechos de fichas

71 Como o projeto foi ficando cada vez mais conhecido, os alunos em geral passaram a chamá-lo de Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), já que o nome oficial (Formação em Línguas para Fins Acadêmicos) era muito longo. Esse nome fantasia — IFA — passou a fazer parte da identidade do projeto.

72 A publicação dos trechos selecionados para este artigo foi devidamente autorizada por seus autores.

de observação de aula, bem como apresentamos relatos pessoais com nossas percepções, que corroboram com as teorias apresentadas neste capítulo, com os desafios e as potencialidades dessa experiência, ressaltando as vivências durante o tempo de pandemia de Covid-19, em que tivemos que nos reinventar para continuar atuando e formando profissionais — agora cada vez mais digitais, imprescindíveis no futuro próximo, pós-pandemia. Nas considerações finais, discutimos os impactos sociais dessas ações em termos de formação de professores de língua inglesa e alemã, bem como em nossa formação continuada, como formadoras de professores, e apontamos possíveis encaminhamentos para a continuidade de nossas ações formativas, dando relevância às práticas colaborativas na formação inicial de professores de línguas.

UM PROJETO DIFERENCIADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Ao longo da vigência do projeto de extensão IFA/FIVU, foram ofertados, para alunos de graduação e pós-graduação, cursos semestrais de idiomas nas seguintes línguas: francês, espanhol, inglês, italiano, alemão e, desde 2013, também em japonês.

O projeto configura-se como um espaço de formação docente para licenciandos em Letras, com o diferencial de possibilitar e incentivar o trabalho colaborativo entre eles, enquanto professores-praticantes⁷³, professores-formadores⁷⁴ e alunos, engajados como membros de uma comunidade de aprendizagem que busca formar professores crítico-re-

73 No projeto, os professores-praticantes são estudantes do curso de Letras que atuam como professores em algum módulo de curso. Geralmente, mas não exclusivamente, esses estudantes estão matriculados em alguma disciplina de prática de ensino.

74 No projeto, os docentes da área de Letras do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, do Setor de Educação, atuam como coordenadores dos cursos de suas respectivas áreas de expertise e como orientadores pedagógicos dos professores-praticantes. Neste artigo, esses professores também serão identificados como professores-formadores.

flexivos e engajados com seu contínuo aperfeiçoamento pedagógico. Também oportuniza a democratização do acesso gratuito à comunidade discente interna da universidade ao estudo de línguas estrangeiras, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, ampliando o leque de possibilidades perante o mercado de trabalho, em oportunidades de estudo e aperfeiçoamento e nas interações, virtuais ou presenciais, com pessoas de culturas diversas, falantes de outras línguas.

Nos cursos vinculados ao projeto, os professores-praticantes têm a oportunidade de atuar colaborativamente por meio de práticas de *co-teaching* e *coaching*, inclusive na modalidade remota, aplicar materiais didáticos por eles desenvolvidos, bem como implementar e/ou testar metodologias inovadoras. Mesmo antes do distanciamento social devido à pandemia de Covid-19, o emprego de novas tecnologias, seja na elaboração de materiais e/ou atividades didáticas, também oportunizou uma importante e necessária experiência em termos de formação profissional sintonizada com as demandas do ensino do século XXI e, conseqüentemente, com a modalidade remota/à distância para o ensino-aprendizagem de línguas.

Os materiais didáticos utilizados nos cursos de língua inglesa e alemã do projeto, elaborados pelos professores-praticantes, são desenvolvidos ao longo de disciplinas curriculares do curso de Letras: Metodologia de Ensino e Prática de Docência em línguas anglo-germânicas I e II, ao longo de três períodos letivos. Trata-se de Unidades Temáticas (UTs) teoricamente fundamentadas por princípios sociointeracionistas e da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), que englobam perspectivas do letramento crítico (JORDÃO; FOGAÇA, JORDÃO; MARQUES, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008), multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; 2008), inter/transculturalidade (CANAGARAJAH, 2014) e multimodalidade (RIBEIRO, 2016; MONTE MÓR, 2010), e contemplam, entre outras, as seguintes visões teórico metodológicas:

- aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem;
- práxis pedagógicas como pressuposto para a prática de teorias estudadas e para a teorização de práticas desenvolvidas;
- textos/diversidade de gêneros textuais como instrumentos e objetivos centrais na práxis pedagógica;
- reflexão intercultural (cultura do aluno com outros alunos e dele com outras culturas por meio da língua);
- estímulo ao pensamento crítico-reflexivo;
- língua como prática social e gramática a partir de seu uso contextualizado e efetivo;
- utilização das novas tecnologias de comunicação.

Ao longo da preparação para sua atuação em cursos de inglês e alemão do projeto IFA/FIVU, bem como de sua atuação como professor-praticante nesses cursos, o licenciando tem a oportunidade de aprender, nas ações formativas colaborativas, a:

- analisar criticamente materiais didáticos e práticas docentes, pessoais e de colegas, a partir de discussões e fundamentação teórico-práticas;
- adaptar e/ou complementar materiais didáticos;
- elaborar, reformular a partir de pareceres, aplicar e analisar colaborativamente unidades temáticas;
- elaborar planos de aula para a aplicação de material didático selecionado e/ou desenvolvido;
- pesquisar e desenvolver materiais de apoio: apresentações, jogos, salas de aula virtuais etc.

- compartilhar e aprimorar materiais didáticos próprios e experiências docentes;
- pesquisar (novas) teorias que fundamentem sua prática a partir da compreensão da importância de sua atualização pedagógica.

Em suma, as ações formativas colaborativas dos cursos de língua inglesa e alemã permitem aos professores-praticantes e professores-formadores observarem-se, a partir do olhar do outro e do olhar para com o outro, reverem suas práticas constantemente e, dessa maneira, aprimorarem sua pedagogia e contribuir para a ressignificação da educação no século XXI. Entre as ações colaborativas discutiremos, a seguir, práticas de *co-teaching* e *coaching* que vem sendo desenvolvidas ao longo dos últimos quatro anos nos cursos ofertados, trazendo importantes resultados, não apenas relacionados aos professores-praticantes, mas também à equipe de professores-formadores, da qual fazemos parte.

PRÁTICAS COLABORATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: CO-TEACHING E COACHING

A globalização não é um fenômeno novo, uma vez que a história nos mostra que a interação entre povos de culturas diversas sempre aconteceu, mas geralmente associada a valores de territorialidade e homogeneidade. No final do século XX e início do século XXI, entretanto, fala-se em globalização pós-moderna, que celebra a mobilidade e a diversidade, infelizmente não de modo obrigatoriamente democrático ou inclusivo, mas extremamente facilitadas pelo rápido avanço das tecnologias da informação e comunicação. Como aponta Canagarajah (2013, p. 26), “o fluxo multilateral de pessoas, coisas e ideias através de fronteiras torna cada vez mais visíveis formas mistas de comuni-

dades e línguas em espaços geográficos altamente diversificados” e faz com que a multiculturalidade, por meio da língua/linguagem como prática social, esteja cada vez mais presente no cotidiano das pessoas e as transforme em indivíduos cada vez mais “multi”: múltiplos, multilíngues, multimidiáticos, multimodais, entre outros.

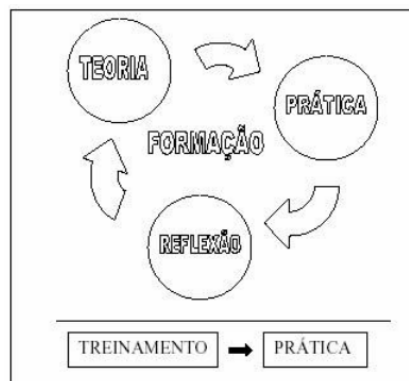
Os cidadãos multiculturais pós-modernos estão, cada vez mais, conscientes e ativos no processo de aprendizagem. Eles aprendem no cotidiano por meio da interação com outras pessoas nas comunidades em que vivem e com pessoas de outras comunidades, outras culturas, especialmente por meio da conectividade digital. As instituições de educação formal, entretanto, parecem ainda entender a aprendizagem como um processo individual que resulta do ensino na sala de aula, um ambiente organizado para que os alunos não se distraiam com o mundo lá fora (WENGER, 1998). Essa visão, contudo, tende a gerar fracasso escolar e, cada vez mais, está associada à concepção da escola como uma instituição ultrapassada. Esse quadro só pode ser revertido à medida que as equipes pedagógicas e seus educadores⁷⁵ e os professores formadores e em formação abandonem velhas crenças, passando necessariamente pela renovação da formação acadêmica, sobre ensinar e aprender na escola e transformem suas identidades e práticas docentes reconhecendo seus alunos como construtores ativos do conhecimento, em constante desenvolvimento e transformação, com quem podem também aprender por meio da colaboração.

A aprendizagem colaborativa, que permite a construção e reconstrução do conhecimento nas práticas sociais se dá, nas práticas docentes, não apenas em sala de aula, na interação com os alunos, mas também, na interação entre professores, da mesma área de atuação ou interdisciplinarmente. Valorizar e promover o trabalho colaborativo entre profissionais, em qualquer área, significa reconhe-

⁷⁵ Neste capítulo, optamos por denominar os professores atuantes na rede básica como educadores, para distinção entre os professores das disciplinas da graduação.

cer e valorizar as vozes dos outros que compõem os indivíduos, premissa fundamental da teoria do dialogismo proposta pelo Círculo de Bakhtin (2017). E esse é um passo nem sempre dado nas instituições de ensino que, ao longo do tempo, têm se mostrado mais preocupadas em treinar do que formar professores. Leffa (2001) explica a diferença entre formação e treinamento de professores utilizando o seguinte gráfico:

Figura 1 — Diferença entre treinamento e formação.



Fonte: Leffa. (2001, p. 338)

Segundo Leffa (2001, p. 337), treinar é preparar o professor para executar uma tarefa buscando resultados imediatos, enquanto formar é um processo que “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita”. Ao descrever o gráfico, o autor ressalta que

[f]ormação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e sequencial, onde não há retorno; inicia e termina com a prática.

As concepções de professor reflexivo têm sido revistas e aprofundadas ao longo da história da educação como contraposição às concepções que visem a aplicação prática de teorias (geralmente relacionadas a métodos específicos) estudadas no processo de formação de professores, ou seja, teoria e prática separadas, seguindo a perspectiva de ensino como transmissão de conhecimento. Numa perspectiva social, na qual a práxis pedagógica, ou seja, teoria e prática juntas, é vista como fundamental na formação de professores, o conhecimento não é transmitido, mas construído em conjunto, por professores-formadores e em formação e por esses e alunos em contextos reais de ensino-aprendizagem. Partindo dessa visão, salientamos o quão necessário se faz que a formação docente inicial inclua contextos reais de ensino: com alunos e colegas professores reais que, muitas vezes, têm crenças e valores diferentes, perspectivas diversas e divergentes e em ambientes que permitam interações, conflitos e o enfrentamento de problemas reais com os quais os futuros professores precisam aprender a lidar como oportunidade de construção de suas identidades, profissionais e pessoais.

Concordamos com Schön (1992), quando afirma que o trabalho de um professor em sala de aula não é eficaz se ele possui apenas conhecimentos teóricos, uma vez que é na prática e na reflexão sobre a prática que esse professor consegue alcançar seus objetivos de ensino e, ao mesmo tempo, dar continuidade à sua formação, continuar aprendendo. No processo de reflexão, Schön (1992) propõe a *reflexão na ação*, que ocorre na prática e tem efeitos imediatos e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que ocorre depois da prática e terá impactos na reformulação de novas práticas docentes, ou seja, esse segundo movimento guiará as ações futuras do professor, que as ressignifica para a tomada de decisões, ressignificando também, sua própria identidade docente e tornando-se um professor cada vez mais ativo.

Diante de todas as transformações sociais que temos vivenciado na sociedade do século XXI, Tardif e Moscovio (2018) nos alertam para o fato de o mundo escolar encontrar-se em um processo de “decomposição no tocante a seus papéis, tradições e status”. Devemos, por tanto, considerar, no processo formativo de professores, ampliar a concepção schöniana de professor reflexivo pensando na reflexividade social da profissão, levando em conta “como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e status oficiais” e um “panorama mais complexo da realidade do trabalho docente”, que exige a ressignificação do “ofício docente” (2018, p. 404). Segundo os autores,

[...] reflexão é a atividade de se mostrar aos outros, de entrar em relação com eles, de se projetar fora de si para eles, para que essa projeção seja reconhecida pelos outros. [...] trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros. [...] viver em sociedade é agir e falar com os demais de tal maneira que o olhar dos outros para mim seja conforme o que lhes mostrei de mim. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 405).

Os autores enfatizam que um dos aspectos mais relevantes das teorias freirianas é a concepção a partir do “terreno educativo”, do trabalho do professor como coconstrutor da sua prática pedagógica, uma vez que seu trabalho, “não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela” (2018, p. 398). Para nos levarmos a pensar sobre essa identidade de professor reflexivo coconstrutor da sua prática, os autores provocam seus leitores e, ao mesmo tempo, respondem seus questionamentos sobre o que é ser um professor na contemporaneidade:

Que é um professor nesse contexto? Um professor não é um “transmissor” de conhecimento, mas acima de tudo um “criador das possibilidades” de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática. Qual é então o papel do professor? O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu apor-

te ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 398).

Tal definição está em consonância com a premissa de que nos constituímos e somos constituídos no e através do diálogo com o outro, e que, portanto, somente existimos se nossa existência for reconhecida pelo outro, ao mesmo tempo que reconhecemos sua existência nas interações com esse outro, que permeia toda a discussão sobre formação docente neste texto. Assim, a reflexividade é um processo complexo, que se constrói não internamente, mas nas interações sociais vivenciadas diariamente. A respeito da formação e da prática docente, para Tardif e Moscovo (2018), portanto, o professor precisa não apenas refletir sobre sua prática, mas também refletir sobre as práticas dos outros com quem interage e sobre como eles refletem sobre a prática desse professor:

[...] a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente. (TARDIF; LESSARD, 1999 *apud* TARDIF; MOSCOVO, 2018, p. 406).

São esses pressupostos teóricos sobre formação de professores crítico-reflexivos que fundamentam as ações da formação inicial de professores de inglês e alemão, por meio de práticas colaborativas de *co-teaching* e *coaching*, ao longo das disciplinas de estágio obrigatório: Prática de docência I e II — línguas anglo-germânicas (cumpridas em 195 horas em 2 semestres letivos), tanto durante atividades preparatórias para o estágio de docência quanto durante o estágio, período em que os alunos têm a oportunidade de atuar como professores-praticantes não apenas na educação básica, mas também planejando e implementando materiais didáticos por eles elaborados em aulas presenciais e à distância de cursos semestrais do projeto IFA/FIVU, sob a supervisão da coordenação dos cursos e orientação das professoras das disciplinas.

Partindo da premissa de que é através de situações práticas que o professor desenvolve novos procedimentos, estratégias e práticas de ensino e que, sob a perspectiva do trabalho colaborativo, experiências de *co-teaching* são fundamentais para que práticas de *coaching* sejam mais eficazes, os licenciandos que atuam como professores estagiários nos cursos de inglês e alemão do IFA/FIVU desenvolvem atividades didáticas em duplas e tais duplas são parte de grupos compostos por quatro a seis alunos que organizam e ministram colaborativamente um módulo semestral.

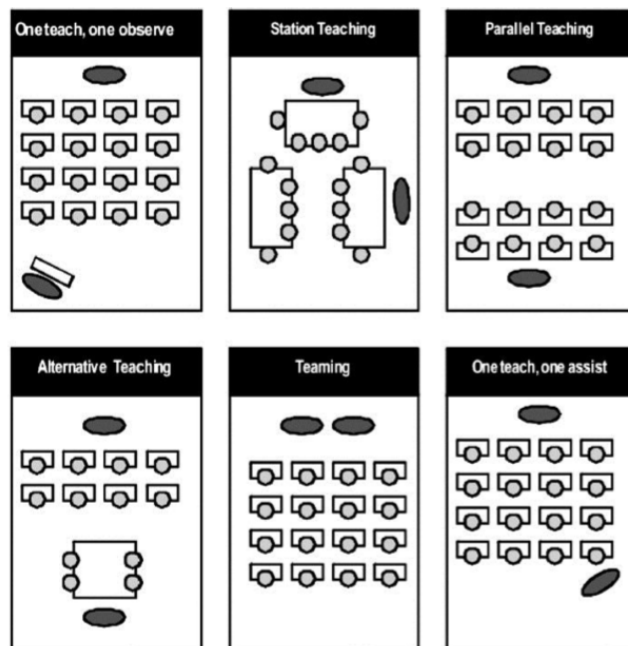
Traduzido do termo em inglês *co-teaching*, o coensino é uma prática colaborativa entre dois ou mais professores que compartilham a mesma responsabilidade a partir de objetivos didático-pedagógicos comuns. Cushman (2013, p. 5 *apud* PETERS, 2019, p. 207) discorre sobre cinco importantes elementos nas atividades de coensino, que são: a) a busca de pelo menos um objetivo comum; b) o compartilhar de crenças que promovem apoio mútuo, compreendendo que cada membro apresenta características necessárias ao trabalho do grupo; c) o engajamento no processo simultâneo de ensinar e aprender; d) o exercício de liderança e de coordenação compartilhada entre os membros da equipe; e ainda, e) um processo cooperativo que se dá face a face.

Entre as abordagens que podem ser utilizadas nas práticas colaborativas de *co-teaching*, visualmente apresentadas por Friend e Bursuck (2009, p. 92) na ilustração a seguir, estão:

- um/a professor/a leciona e o/a outro/a observa sem interferir (*one teach, one observe*);
- ensino por estações (*station teaching*);
- ensino paralelo (turma dividida em dois grupos) (*parallel teaching*); um leciona para o grupo maior e o outro atende um grupo pequeno (*alternative teaching*);
- ambos lecionam em conjunto/equipe (*team teaching*);

- um/a professor/a leciona e o/a outro/a auxilia (*one teach, one drift*).

Figura 2 — Disposição de sala de aula de acordo com as modalidades de co-teaching.



Fonte: Friend e Burscuk (2009, p. 92).

Para que essas abordagens de ensino sejam aplicadas, é necessário que as partes envolvidas estejam cientes e de acordo com as estratégias de trabalho propostas, elencadas a seguir, com o objetivo de promover a reflexão através da percepção individual e da perspectiva do/a(s) colega(s) sobre si mesmo, assim como sobre sua perspectiva sobre o fazer pedagógico do colega. Podemos listar algumas estratégias:

- auxiliar o docente colega quando necessário (complementando explicações, com materiais etc.);

- interagir com os alunos durante as atividades propostas pelo colega docente;
- ter autonomia junto aos alunos durante as atividades propostas pelo colega docente (responder uma dúvida, liberar para banheiro etc.);
- contribuir para o aprimoramento pedagógico do colega docente, se necessário, sem expô-lo diante da turma;
- preencher uma ficha⁷⁶ de observação das atividades ministradas pelo/a colega docente, como forma de *feedback* e registro de suas percepções para diálogo pós-aula e também como forma de, ao observar e registrar percepções sobre o outro, auto-observar-se e refletir sobre sua prática;
- lembrar o/a colega docente sobre planos e objetivos para as atividades;
- propor alterações nos planos para a(as) atividades no decorrer da aula;
- filmar o/a colega docente em uma prática para análise/discussão posterior.

Tais estratégias viabilizam também o *coaching*⁷⁷, uma prática colaborativa que, segundo Cox, Bachkirova e Clutterbuck (apud GARCIA DA CUNHA, 2016, p. 32), é um “processo de desenvolvimento humano que envolve uma interação estruturada e focalizada, bem como o

76 A ficha de observação discursiva utilizada no projeto foi adaptada de outra já publicada. Veja Apêndice 1.

77 O termo *coaching* surgiu em uma cidade da Hungria chamada Kocs, entre os séculos XV e XVI (COX; BACHKIROVA; CLUTTERBUCK, 2014). Inicialmente, esteve relacionado a um tipo de carruagem coberta húngara chamada de *kocsi*, ou carruagem de Kocs, que posteriormente dá origem a *kotsche*, em alemão; *coche* em francês, português e espanhol, e *coach* em inglês. Foi então associada ao esporte sob a perspectiva de que tanto o transporte como o treinador conduziriam as pessoas a um lugar ou objetivo (COX *et al.*, 2014; MILARÉ; YOSHIDA, 2007). Com o decorrer dos anos, o termo *coaching* passou a ser utilizado também nas áreas da educação e do trabalho.

uso de técnicas, ferramentas e estratégias apropriadas para promover mudanças desejáveis e sustentáveis para o benefício do *coachee*”, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimento técnico e portanto, não implica que uma pessoa tenha mais conhecimento do que a outra: ambas constroem o conhecimento juntas, colaborativamente.

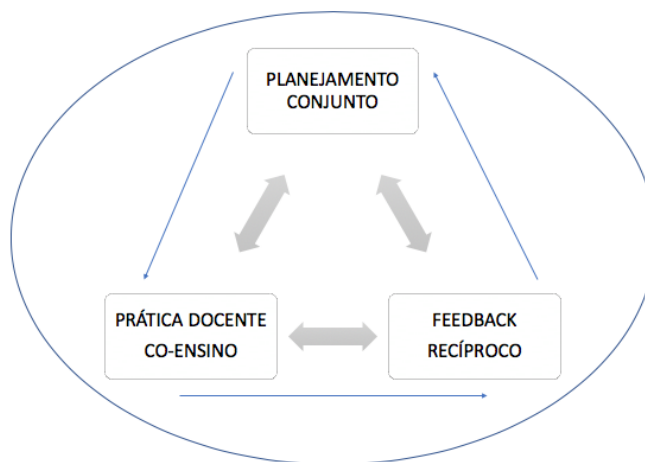
Garcia da Cunha (2016) utiliza, em seus estudos sobre formação de professores, os princípios teóricos da abordagem de parceria proposta por Knight (2007; 2009):

- a. Igualdade: sem hierarquia entre um membro e outro, valorizando e buscando compreender a experiência que o outro já tem;
- b. Escolha: decisões tomadas colaborativamente a partir da possibilidade de escolha oferecidas pelo *coach*; não oferecer escolha pode gerar resistência ao *coaching*;
- c. Voz: o *coachee* deve ser ouvido e respeitado quando manifestar opiniões divergentes às do *coach*;
- d. Diálogo: atentar para a comunicação não verbal, usar estratégias de questionamento (ex.: Você quis dizer...?) e escuta reflexiva;
- e. Reflexão: gerar oportunidades de refletir sobre experiências passadas e presentes e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem; refletir sobre procedimentos antes de serem implantados em aula.
- f. Práxis: *coach* e *coachee* devem considerar e ajustar os procedimentos de acordo com os contextos de ensino/aprendizagem;
- g. Reciprocidade: um aprende com o outro estratégias de *coaching* e observação de aulas.

A fim de ilustrar a junção do *co-teaching* com o *coaching*, elaboramos um gráfico simplificado do fluxo das ações para esse tipo

de metodologia de trabalho. Aqui podemos fazer um paralelo com os argumentos expostos por Leffa (2001), que apresentamos previamente neste texto, que diferencia formação, como um processo contínuo, em contraposição ao treinamento, que ocorre em sentido único. Importante ressaltar que, embora haja uma sequência das etapas de trabalho, estas podem sofrer influência das outras etapas a qualquer momento do processo/fazer pedagógico.

Figura 3 — Fluxograma *co-teaching* e *coaching*.



Fonte: as autoras.

Ao longo das práticas docentes no projeto IFA/FIVU, os professores-praticantes têm a oportunidade de ministrar aulas na modalidade *co-teaching*, tanto em cursos presenciais quanto remotos ou híbridos, aplicando o material que elaboraram ao longo das disciplinas de Metodologia e Prática de Docência I e II no curso de Letras. No decorrer dessa experiência, as práticas de *coaching* — por nós compreendido como um processo interativo por essência e (auto) reflexivo de *feedback* mútuo, em duplas e nos grupos de professores que atuam de maneira colaborativa e coparticipativa — são fundamentais para que todos os

envolvidos possam refletir sobre suas práticas e nas práticas (reflexão sobre a ação e reflexão na ação), bem como teorizar o que praticam.

Assim, as experiências de *co-teaching* juntamente às práticas de *coaching* fazem parte da proposta dos cursos de inglês e alemão do projeto FIVU. Tais práticas ocorrem antes, durante e depois das atividades em sala de aula: a) antes: no planejamento do curso e de cada aula, na elaboração de materiais didáticos, na pesquisa conjunta, no compartilhamento de ideias e recursos etc.; b) durante: no interesse e na atenção ao colega quando está lecionando, na interação contínua, no apoio e auxílio, em observações e sugestões necessárias, entre outras ações; e c) depois: no *feedback* ao colega, nas discussões sobre as práticas com a professora-orientadora e com os demais colegas enquanto *coachees*, na avaliação da aula ministrada, no (re)planejar conjuntamente e na definição de novas ou diferentes estratégias etc.

Partindo do *framework* de parceria ao longo das práticas colaborativas de coaching entre professores, promove-se a formação crítico-reflexiva, uma vez que, na troca de ideias com um colega que ocorre antes, durante e depois de práticas docentes, o professor acaba construindo novos procedimentos e estratégias de ensino, ou seja, sua reflexão se encontra no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996).

IMPACTOS DO CO-TEACHING E COACHING NA FORMAÇÃO DOCENTE

Para este capítulo, utilizamos trechos de fichas de observação e trechos dos relatórios finais de estágio elaborados por licenciandos que atuaram como professores-praticantes de inglês e alemão no projeto IFA/FIVU em cursos ofertados entre 2016 e 2020.

A ficha de observação⁷⁸ é um instrumento usado pelos licenciandos que observam aulas de um ou mais colegas e por nós, docentes das disciplinas obrigatórias, como forma de registro para realização das atividades de *coaching*. O objetivo desse instrumento é registrar as impressões e comentários a serem discutidos, em momento oportuno, com o professor praticante ministrante.

Já o relatório final de estágio é elaborado ao término do estágio obrigatório que integra as disciplinas de Prática de Docência I e II e como aspecto estruturante do processo formativo do projeto IFA/FIVU. Trata-se de um relatório individual com o objetivo de motivar o licenciando a registrar suas reflexões, entre outros aspectos, sobre o processo de formação docente vivenciado durante o estágio e sobre suas percepções a respeito das práticas colaborativas de *co-teaching* e *coaching* experienciadas no projeto de extensão. Esse relatório final de estágio é, também, uma oportunidade de autoavaliação sobre sua atuação pedagógica individual.

Selecionamos também alguns trechos⁷⁹ que ilustram os efeitos das práticas colaborativas de *co-teaching* e *coaching* no trabalho na formação docente inicial e que apontam para o desenvolvimento de diferentes saberes e habilidades necessários para o fazer pedagógico reflexivo, dinâmico, proativo e produtivo.

O objetivo didático de propor atividades colaborativas se baseia no conceito de “terreno educativo”, proposto por Tardif e Moscoso (2018), pois abre-se espaço para construção e ressignificação do saber

78 Neste artigo trazemos uma ficha de observação (Apêndice 1) como exemplo. Porém a elaboração da ficha de observação é uma atividade pedagógica feita com cada turma, de forma dialógica, coparticipativa e colaborativa. Nela se realizam mudanças, adaptações, acréscimos e subtrações, de acordo com as discussões feitas em sala, sendo que, na maioria das vezes, há, no mínimo, uma ficha de observação personalizada por turma nas disciplinas de Prática de Docência I e II.

79 Optamos por valorizar as falas de nossos estudantes através da citação direta, com grifos nossos. A utilização dos trechos neste texto foi autorizada com a indicação de pseudônimos de seus autores.

através da interação entre colegas e docentes. Nota-se a importância de compartilhar a experiência docente com outros indivíduos e, a partir dessa experiência compartilhada, seja através de *co-teaching* ou de observação, o sujeito recebe diferentes *inputs* para seu aperfeiçoamento pedagógico e profissional. Os excertos a seguir comprovam tal análise.

Os feedbacks dos estagiários da disciplina de Prática de Docência I foram muito importantes para mim, pelo fato de esses estagiários terem um olhar de fora, ou seja, eles têm o privilégio de enxergar além daquilo que o professor enxerga na sua aula. Isso acontece, porque o professor precisa estar atento nos alunos, na unidade temática, na correção das atividades, nas dúvidas dos alunos etc. (Luise C., professora-praticante de Alemão, 2017).

*Atuar em sala com outro docente foi muito interessante, pude observar mais de perto a postura outros professores em sala de aula, experiência esta que me fez refletir sobre a minha própria postura em sala de aula também. Além disso, a prática de *co-teaching* torna o trabalho do professor menos cansativo, pois a responsabilidade de direcionamento das atividades e explicação de conteúdo é compartilhada com outra pessoa (Sofia, professora-praticante de Inglês, 2019).*

Trabalhar em equipe nesse sentido foi fundamental, uma vez que assumir sozinha um curso diferente como o da extensão demanda um trabalho mais pesado que o planejamento de aulas com livros didáticos. Em dupla pudemos planejar o semestre juntas e decidir pela melhor sequência de atividades, além de pensar conjuntamente em formas de aprimorar as unidades disponíveis. Acredito que a prática em sala de aula não seja uma fórmula que se aprende e se usa para sempre. As práticas de ensino estão em constante desenvolvimento e aprimoramento, e é função do professor estar em consonância com essas práticas tanto para fazer uso delas como para criticá-las. (Luísa, professora-praticante de Alemão, 2018).

Sobre a validação de uma construção dialógica no percurso formativo dos licenciando(as), podemos perceber que trabalhar colaborativamente com outros colegas tende a ser enriquecedor e possibilita novos olhares sobre práticas e procedimentos que podem ser substituídos ou aprimorados:

*Acredito que estas discussões foram de grande ajuda em meu desenvolvimento como professora no projeto, pois **os comentários dos colegas e da professora fizeram com que eu percebesse detalhes em minhas aulas que sozinha eu não teria percebido** (Kaori, professora-praticante de Inglês, 2016, grifos nossos)*

Com base nesses trechos, a partir das suas experiências de estágio como professoras-praticantes em cursos do projeto entre 2016 e 2020, fica evidente que práticas formativas colaborativas de *co-teaching* e *coaching* impactam positivamente a construção de identidades pessoais e profissionais. Percebemos que as práticas colaborativas foram fundamentais para que as professoras-praticantes conseguissem expandir suas perspectivas sobre sua performance em sala de aula, sobre suas escolhas pedagógicas e sobre suas propostas didáticas. Foi através do olhar, atento e respeitoso, do outro e para com o outro que se tornou possível essa nova perspectiva sobre si mesmo e a evolução no fazer pedagógico.

Nós, enquanto docentes responsáveis pelas disciplinas de Prática de Docência, acreditamos que nossa missão didática seja, entre outros fatores, despertar a sensibilidade dos licenciados para perceber e analisar seu desenvolvimento enquanto professores, ao mesmo tempo que devemos oferecer ferramentas, estratégias e um espaço de diálogo e acolhimento para que esse processo seja assertivo e produtivo. Nesse sentido, as estratégias apresentadas, corroboradas pelos depoimentos, vão ao encontro desse objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a formação inicial de professores de inglês e alemão, por meio de práticas de *co-teaching* e *coaching* em cursos ofertados pelo projeto de extensão da UFPR IFA/FIVU se alinha a uma

proposta de formação inovadora e inspiradora. Para isso, empregamos o diálogo colaborativo, mencionado e demonstrado de forma mais direta no discurso de Kaori, e construtivo como uma prática constante e estruturante entre coordenadores, orientadores⁸⁰ e professores-praticantes que pesquisam e elaboram materiais didáticos e que planejam e ministram aulas. Essa interação também se dá entre a equipe pedagógica do curso e aprendizes pelo incentivo a sugestões para o aprimoramento do curso e das práticas pedagógicas através do diálogo direto em sala de aula, por e-mail e/ou *WhatsApp* e redes sociais, ou por meio da aplicação de pesquisas ao final das atividades letivas.

As interações dialógicas são motivadas e facilitadas, de forma especial, em práticas docentes de *co-teaching* e *coaching*, por estratégias colaborativas que acontecem antes, durante e depois das aulas nos cursos. São tais aspectos que levam o projeto IFA/FIVU, e os cursos de língua inglesa e alemã junto aos quais atuamos, como coordenadoras, supervisoras e orientadoras, a destacarem-se por seus impactos sociais a partir da construção do que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira na perspectiva do dialogismo e de língua como prática social, que nos constitui e é por nós constituída. Entre esses impactos não estão apenas o aperfeiçoamento linguístico dos envolvidos ou a formação de docentes pesquisadores alinhados às perspectivas teórico-práticas da pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), dos novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico mas também, e principalmente, a formação de professores reflexivos, que consigam pensar criticamente diante de diferentes situações, para, dessa forma, não somente interagir com o mundo ao seu redor mas, principalmente, agir nele como cidadãos que o transformam à medida em que também vão se transformando.

80 Há semestres em que a coordenação e a orientação pedagógica são exercidas pelas mesmas docentes, porém há semestres que as responsabilidades são divididas entre as colegas de área.

Na busca pelo aperfeiçoamento constante, precisamos não apenas pensar nas potencialidades e nos resultados positivos de nossas ações, mas em especial nos desafios e dificuldades que encontramos pelo caminho. Nos cursos de inglês e alemão do projeto e nas práticas colaborativas neles desenvolvidas, cenário para as discussões sobre formação reflexiva de professores de língua estrangeira neste texto, várias dificuldades e desafios surgiram e precisaram ser discutidas e superadas. Entre as mais comuns destacam-se as relacionadas às interações entre *co-teachers*⁸¹, no papel de *coaches* e *coachees*: falta de tempo em comum para encontros presenciais ou remotos de planejamento; problemas de comunicação entre as partes; falta de conhecimento sobre um conteúdo muito específico; dificuldade em alternar papéis em sala de aula; diferenças na filosofia de ensino e discordâncias sobre disciplina e problemas com domínio de turma.

Outras dificuldades também foram enfrentadas por nós, professoras-formadoras, tanto no papel de coordenadoras de cursos de idiomas quanto no papel de orientadoras de estágio. Como coordenadoras lidamos com a demanda constante de dedicação extra, em especial por ofertarmos cursos semestrais com aulas aos sábados pela manhã, com vistas a possibilitarmos que mais licenciandos, voluntários e bolsistas pudessem participar do projeto (em particular os que cursam Letras no período noturno e trabalham de seis a oito horas por dia durante a semana). Além disso, enfrentamos também o desafio da busca por aprendizados relacionados a competências organizacionais (necessárias para qualquer curso, em qualquer instituição de ensino) sobre divulgação de cursos, seleção e inscrição de alunos, reserva de espaço para as aulas e recursos didáticos, impressão de materiais, organização de eventos culturais, entre outros. Na modalidade remota, os cursos exigiram um envolvimento e carga horária duplicada para a organização e acompanhamento dos cursos, orientação dos alunos,

81 Professores-praticantes em práticas de coensino.

além da necessidade de nos inteirarmos de tecnologias que antes não conhecíamos ou não se faziam tão necessárias. Tanto no papel de coordenadoras de cursos de extensão no projeto IFA/FIVU quanto como orientadoras de estágio de prática docente percebemos, no gerenciamento de conflitos, um dos desafios continuamente enfrentados, afinal, somos todos, nós e os indivíduos com quem convivemos em nosso trabalho, pessoas diferentes, com crenças e valores diversificados, com ansiedades e preocupações momentâneas ou constantes, que acabam por influenciar o modo como interagimos e resolvemos conflitos. Como orientadoras observamos que o envolvimento emocional com nossos professores-praticantes é inevitável e, do nosso ponto de vista, fundamental para que sintam confiança e segurança nos caminhos que apontamos, nas críticas construtivas ou eventualmente nos conselhos que, por vezes, se fazem necessários.

Concebemos as dificuldades, desafios e conflitos aqui apresentados, presentes ou similares a tantos outros contextos educacionais em que as pessoas se engajam e interagem na busca por objetivos comuns, como parte do processo de nossa formação continuada como formadoras de professores de línguas, bem como da formação inicial de nossos alunos. São naturais e essenciais para que, na reflexividade que exigem de nós, continuemos nosso crescimento, pessoal e profissional, em nossas diferentes identidades, que se entrecruzam para formar quem nós somos.

Encerramos nossa discussão sobre formação reflexiva de professores de língua enfatizando a importância de espaços de formação docente que oportunizem práticas colaborativas nas universidades, para que os cursos de graduação em Letras formem profissionais capazes de ir além de apenas aplicar teorias criadas ou que venham a ser criadas por outros em aulas para eles planejadas em manuais do professor. Ao contrário,

[...] a universidade precisa estimular nos licenciandos a autoconfiança necessária para a prática da pesquisa, da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo sobre tudo o que recebem, leem, veem..., de maneira que [...] se assumam como analisatas, revisores e produtores de teorias, construtores do conhecimento ao enxergarem os contextos nos quais se inserem e acreditarem-se capazes de atuar sobre eles, como agentes de mudança. (WALESKO, 2019, p. 20).

Esperamos, também, que as discussões e experiências de formação de professores em práticas colaborativas de *co-teaching* e *coaching*, neste capítulo compartilhadas, possam servir de inspiração em outros contextos de formação docente, inicial ou continuada e/ou durante o estágio docente, em propostas formativas de diferentes instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada-Ensino de línguas e comunicação**. 3. ed. Campinas: Pontes editores e Arte Língua, 2009.

BAKHTIN, M. Língua, linguagem e enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, 2015a.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLT**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015b.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. Agency and power in intercultural communication: negotiating English in translocal spaces. **Language and intercultural communication**. v. 13, n. 2, p. 202-224, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed.

Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education, Springer, Boston, MA, 2008.

COX, E.; BACHKIROVA, T.; CLUTTERBUCK, D. **The complete handbook of coaching**. London: Sage Publications, 2014.

CUSHMAN, S. **What is co-teaching?** *In*: NEVIN, A., THOUSAND, J., VILLA, R. A Guide to Co-Teaching. Thousand Oaks: Corwin, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ego, 1996.

FRIEND, M.; BURSUCK, W. D. **Including Students With Special Needs**: A Practical Guide for Classroom Teachers. 5. ed. Columbus: Merrill, 2009.

GARCIA DA CUNHA, A. **Coaching Instrucional**. São Paulo: Editora Parábola, 2016.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (ed.). **English as a lingua franca in teacher education**. A Brazilian perspective. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical Literacy in the English Language Classroom (O Letramento Crítico na aula de língua inglesa). **DELTA**, v. 28 n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5482/14450>. Acesso em: 5 ago. 2020.

KNIGHT, J. **Instructional coaching**: a partnership approach to improving instruction. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

KNIGHT, J. Instructional coaching. *In*: KNIGHT, J. (org.). **Coaching**: approaches and perspectives. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 333-355.

MEDINA DE OLIVEIRA, F. R. Coaching instrucional e co-teaching como estratégias para a formação de professores de língua japonesa. *In*: Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil, 12. Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa Estudos japoneses: Singularidades e novos rumos, 25. **Anais** [...]. 2019.

MILARÉ, S. A.; YOSHIDA, E. M. P. Coaching de executivos: Adaptação e estágio de mudanças. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 9, n. 1, 2007.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Rev. Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives. **Rev. Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, n. 2, dez. 2008.

NOGUEIRA, M. de O. S. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor de línguas**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antoni_o_novoa.htm. Acesso em: 5 ago. 2020.

PETERS, I. Projeto de Letramento: aprendizagem de línguas com relatos pessoais de guerra. **Revista X**. Dossiê Especial FICCLA, v. 14, n. 5. p. 201-303, 2019.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCRIVENER, J. **Learning teaching: the essential guide to language teaching**. New York: Macmillan, 1994.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J.N. A Noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48 n. 168 p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/pt_1980-5314-cp-48-168-388.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels**. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

WALESKO, A. **Formação Inicial e o Mito do “Falante Nativo”**: Construções Identitárias de Professores de Inglês em uma Comunidade de Prática. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

APÊNDICE 1

Ficha de observação discursiva, adaptada pela turma de 2016 de Prática de Docência I:



**FICHA DE
OBSERVAÇÃO**
Estágio de Prática de
Docência



Prof. observador: _____ prof. observado: _____
data: _____
Local: _____ Curso: _____ n.º de alunos em sala: _____

IMPORTANTE: Esta ficha é um dos instrumentos utilizados no estágio de Prática de Docência da UFPR como uma estratégia de *coaching* que promove o trabalho colaborativo e o desenvolvimento mútuo entre professores. Por isso, toda e qualquer crítica será vista como construtiva. Entregar uma cópia deste *feedback* para o coordenador e a outra para o prof observado; conversar com o prof observado sobre seus apontamentos e sugestões após a aula.

Reflexões e questões

Durante a aula/durante a prática de docência

<p>eu observei que...</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>e pensei...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>eu percebi...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>e queria sugerir...</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

eu notei que ...

e queria perguntar ...

eu pude concluir ...

e queria te dizer ...

Adaptado de: Jim Scrivener, 1994.

7

Bárbara Vaini

Brígida Adele Menegatti

Fernanda Silva Veloso

Marcio Rivabem Winheski

Marianna Schneider

Desafios e possibilidades do uso de ferramentas digitais no ensino remoto síncrono de italiano no FIVU

INTRODUÇÃO

Após a publicação da Portaria MEC 343, de 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durasse a situação da pandemia causada pelo coronavírus, muitas discussões sobre a possibilidade de oferta de atividades a distância foram realizadas nas universidades. No âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tais debates culminaram na elaboração da resolução nº 44/2020, votada e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que regulamentou, em caráter excepcional e por meio do ensino remoto emergencial (ERE)⁸², as atividades didáticas das disciplinas de estágio de formação pedagógica e dos cursos de educação superior da UFPR, durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020.

Sabemos que há anos o meio virtual vem alterando as possibilidades de ensino e, por consequência, as concepções atreladas às práticas pedagógicas, uma vez que inúmeras ferramentas começaram a ser utilizadas, mostrando que é possível “planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 35).

As mídias digitais (como *Facebook*, *Instagram* e *Google+*, por exemplo) ampliaram o processo de comunicação com diferentes ferramentas disponíveis na internet, especificamente na *Web 2.0*⁸³, que possibilitam a construção do conhecimento coletivo. O termo *Web*

82 O ensino remoto emergencial — *emergency remote teaching* (ERT) — é o termo adotado por vários especialistas para o ensino em contexto de pandemia. Muitos têm evitado usar o termo “educação a distância” e são ainda poucos os estudos sobre a temática. (Cf. HODGES *et al.*, 2020).

83 *Web 2.0* é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web* — tendência que reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais (FOLHA ONLINE, 2016).

2.0, cunhado no ano de 2003 por Tim O'Reilly, proprietário da empresa estadunidense *O'Reilly Media*, diferencia-se da *Web 1.0* pelo seu caráter colaborativo, interativo e compartilhado. Como bem apontado por Anderson, “existem, na verdade, pelo menos seis ótimas ideias ou *drivers* que estão mudando a forma de interação entre algumas pessoas” (2007, p. 53, tradução nossa)⁸⁴. Em consequência, os processos de ensino e aprendizagem ganham “um novo olhar, com novas formas de aprender, de ensinar e também de auto aprender” (GROSSI; MURTA; SILVA, 2018, p. 36).

Quanto ao ensino de línguas, Paiva (2015) também afirma que os recursos da *Web 2.0* oferecem ao aprendiz a tecnologia que “lhe permite, efetivamente, usar a língua em experiências diversificadas de comunicação” (2015, p. 10). Para ela, é a partir desse marco que o aprendiz se torna autor e passa a interagir. A teoria bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 1988) considera, na apropriação feita para o ensino e o aprendizado de línguas, que toda ação pedagógica deve estar centrada no desenvolvimento das capacidades sociocomunicativas do aluno e a partir da interação socioverbal, colocando-o como um sujeito ativo do próprio processo de aprendizado.

Embora possua muitas vantagens, infelizmente, a maioria das ações de ensino remoto ainda são caracterizadas como uma mera imitação da educação presencial, chamada por Valente (2014) de “virtualização da escola tradicional”. Em tais ações, muitas vezes são utilizados livros didáticos digitalizados, que não são capazes de explorar as potencialidades da *Web 2.0*, tal como mencionamos anteriormente. A introdução das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para o ERE criaria uma linguagem diferente da utilizada em sala de aula presencial, dado que o objetivo de tais ferramentas é tratar a informação e auxiliar na comunicação.

84 Texto original: “[...] it is actually a series of at least six powerful ideas or drivers that are changing the way some people interact”.

Muitas são as pesquisas, em contexto nacional, que relatam a utilização das ferramentas digitais (como o *Google Classroom*, *Kahoot* ou *Padlet*, por exemplo) para o ensino de línguas na sala de aula presencial (PRADO, 2018; SOUZA; MALTA; SOUZA, 2013; RODRIGUES; MUENCHOW; RIBAS, 2017) ou até mesmo no ensino *online* assíncrono (ZANCANARO; ROZENFELD, 2018; PAIVA, 2018), mas pouco se encontra sobre o uso específico de ferramentas digitais na modalidade síncrona de ERE e *online*.

Em pesquisa recente, Carvalho e Soares (2020) analisaram 56 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, coletados de três bases de dados, para localizar pesquisas recentes (2010-2018) sobre o desenvolvimento da expressão oral através de TICs nas aulas de língua estrangeira (LE). As autoras constataram que a maioria das pesquisas são baseadas na língua inglesa como LE. Além disso, em relação ao tipo de comunicação promovido pelas pesquisas, houve predominância das práticas assíncronas, aquelas nas quais o emissor envia a mensagem, mas o receptor não necessariamente a recebe imediatamente, ou seja, é atemporal. Diante desse cenário, percebe a carência de estudos que analisem a utilização das TICs no ERE síncrono de LE e que não seja restrito à língua inglesa.

Diante da necessidade de realização do estágio obrigatório pelo ERE, dado o contexto de distanciamento social, o curso de italiano básico — CI-M1/2020⁸⁵, que será aqui descrito, surgiu como um campo de estágio alternativo para alunas matriculadas na disciplina de Prática de Docência 2 do curso de Licenciatura em Letras Italiano da UFPR. Tal curso, vinculado ao projeto de Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU)⁸⁶, da UFPR, foi especialmente pensado para o ERE

85 Curso de italiano — Módulo 1/2020.

86 O projeto Formação em Idiomas para Vida Acadêmica surgiu em 2009 com o nome Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, mas ficou popularmente conhecido como Idiomas para Fins Universitários (IFA). A mudança para o nome Formação em Idiomas para a Vida Universitária (FIVU) aconteceu em 2019.

e, portanto, foram utilizadas novas estratégias de ensino, bem como foi implementado um modelo mais adequado a esse processo, dadas as necessidades do grupo.

O FIVU foi concebido de modo a auxiliar na formação inicial dos licenciandos em Letras e para oportunizar aos discentes e membros da comunidade o aprendizado de LE modernas. Entender traços distintivos entre as línguas, bem como as estratégias comunicativas empregadas em situações acadêmicas, passaram a ser algumas das funções do FIVU. Esse projeto de extensão está focado no aprendiz, em suas necessidades e contextos de uso das línguas, que não somente o estudo focado nos aspectos gramaticais.

Além das duas praticantes, uniram-se ao grupo mais dois alunos licenciandos para também atuarem como docentes. Optou-se pelo ensino síncrono, pois nele as ferramentas utilizadas (*softwares* ou aplicativos) “exigem a participação simultânea de estudantes e professores em eventos marcados, com horários específicos (*any place/real time*)” (DOTTA, 2014, p. 25) e, portanto, o diálogo entre os participantes aconteceria em espaços físicos diferentes, mas dentro de um mesmo espaço virtual e ao mesmo tempo.

Este texto, de escrita coletiva, tem o intuito de contribuir com os estudos sobre o ensino *online* e relatar algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como discutir a opinião dos alunos que frequentaram as aulas na modalidade do CI-M1/2020 sobre o uso de ferramentas digitais.

O texto foi assim organizado: após a breve apresentação do contexto específico de ERE na UFPR, são trazidas as bases teóricas sobre aulas virtuais síncronas no ensino *online*. Na sequência, é explicado, em linhas gerais, o funcionamento das ferramentas digitais que foram utilizadas durante o curso. Através da análise dos dados produzidos — aulas gravadas e questionários aplicados aos alunos — reflete-se sobre

o uso das ferramentas digitais e suas contribuições mais específicas para o ensino e o aprendizado da língua italiana. Para conhecer a opinião dos alunos, foi aplicado um questionário do tipo *Likert-Scale*, via *Google Forms*, com perguntas sobre as ferramentas utilizadas ao longo do curso. Por fim, nas considerações finais e encaminhamentos, são descritos os desafios enfrentados, bem como as possibilidades de uso das ferramentas digitais em cursos de LE de propostas similares ao FIVU.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA

O ensino síncrono *online*

Apesar de a modalidade de cursos *online* não ser recente, ainda existem restrições teóricas a esse formato. O ensino *online* ainda é, por muitos, associado à ideia de instrução programada. Nesse sentido, Leffa (2003, p. 27) já apontava para a crítica de que a educação a distância “é mais uma tentativa do poder econômico de baratear o ensino, massificar a educação e substituir o professor pela máquina”.

Para Estivalet e Hack (2011), a construção de conhecimento se dá de fato através da interação entre docente, aluno e mídias digitais. Para os autores, em atividades síncronas é fundamental uma maior exploração das mídias digitais, todo conteúdo ou veículo de comunicação que permite uma interação entre as pessoas. Assim, na mesma perspectiva, Leffa (2003) considera que não deve ser dada ao computador “O computador é um objeto e não se pode dar a ele a natureza do sujeito, comparando-o ao professor, como se pudesse substituí-lo” (LEFFA, 2003, p. 28). É o professor, como aponta Paiva (2019), quem vai se engajar em

novas formas de aprender e de ensinar, assim como de interagir e de colocar em circulação a produção do conhecimento em “sala de aula”.

Dessa forma, o professor colabora na construção e na aquisição do conhecimento do aluno. O computador, por meio da internet, pode oferecer informações e corrigir atividades automaticamente, por exemplo. No entanto, não pode exercer a função primordial do professor: preocupar-se com os aspectos comunicativos e críticos da aprendizagem, usando a criatividade inerente ao ser humano (LEFFA, 2003).

Vários são os defensores dessa “nova visão pedagógica, holística e complexa, em que se consolidará o uso pedagógico e cognitivo das TICs na Educação” (VALENTE *et al.*, 2018). Para esses pesquisadores, no ensino *online* o conhecimento, poderá ser construído de modo colaborativo quando visões conservadoras forem superadas. Apesar de qualquer visão mais conservadora sobre essa modalidade de ensino e aprendizado, há, agora, uma nova realidade que se impõe. O novo contexto que vivemos, o da pandemia, funcionou como real impulsionador de uma mudança de paradigma metodológico para o ensino e o aprendizado de LE. A partir desse contexto, nos vemos praticamente obrigados a assimilar as TICs, a internet e o computador como mediadores e integrantes dos processos pedagógicos, se quisermos dar continuidade aos cursos e aulas de línguas.

Muitas são as definições de ensino *online* na literatura técnico-científica, mas decidiu-se adotar aquela que mais condiz com as práticas de ERE que vêm sendo realizadas no FIVU. Alinhamo-nos com Hodges *et al.* (2020), que definem ERE como uma opção para as circunstâncias de pressão geradas pela crise que envolve o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação que seria presencial ou para cursos mistos ou híbridos que voltarão ao seu formato de origem após a crise.

É possível planejar um curso no qual todos os agentes estejam *online* de maneira síncrona, isto é, todos ao mesmo tempo. Para tanto, pode-se optar pelo uso da *webconferência* síncrona, que seria qualquer sistema de comunicação, cujo acesso ocorre pela *web* em tempo real com a interação dos participantes, independentemente de estarem no mesmo local ou não, com o objetivo de tentar, ao menos parcialmente, diminuir a “distância comunicativa” entre professores e alunos. Para Moore e Kearsley (2013), a partir da formulação da Teoria da Interação a Distância ou da Distância Transacional,

[...] a distância é um fenômeno pedagógico, e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e sobre a organização dos recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295).

Esse espaço ao qual se referem os autores não é mais geográfico, mas psicológico. É nele que são introduzidas as técnicas de ensino, bem como as ferramentas digitais que poderão proporcionar o diálogo entre os agentes envolvidos. O conceito de distância transacional apresenta três variáveis, que não são variáveis tecnológicas ou comunicacionais, mas variáveis de ensino e aprendizagem: o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno (DOTTA, 2014).

A interação entre professores e alunos (diálogo) é influenciada pela rigidez de programas de ensino já estabelecidos (estrutura). A distância transacional é, portanto, diretamente proporcional à ausência de diálogo entre docentes e discentes, bem como a programas de ensino pré-fixados. Entretanto a proximidade transacional exacerbada, exemplificada pelo vínculo de dependência docente-aluno presente nas abordagens tradicionais de educação, pode impedir o estabelecimento da terceira variante, a autonomia. O conceito de autonomia relaciona-se com a autodeterminação dos estudantes — alunos autônomos são capazes de decidir sobre seu estudo por iniciativa própria (DOTTA, 2014).

A mudança de paradigma faz com que escolas, universidades e professores precisem se adaptar a essa nova forma de ver e vivenciar as experiências de ensino e de aprendizado. Ou seja, as TICs modificaram a forma de pensar e de construir conhecimento; em consequência, também modificaram comportamentos. O conhecimento hoje é construído de forma coletiva e compartilhado digitalmente (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Antes, as informações eram dadas unilateralmente; hoje, com a internet e com a *Web 2.0*, elas são compartilhadas, criadas coletivamente e atualizadas a cada instante.

O filósofo francês Pierre Lévy (2013) defende a teoria da inteligência coletiva e da cibercultura, acreditando que os estudantes são muito hábeis em usar as ferramentas digitais, sobretudo sob a ótica da aprendizagem colaborativa. Para o filósofo, trata-se de uma transformação cultural, na qual os docentes precisam mergulhar no universo digital e compreender melhor os seus alunos.

Tomando como base a discussão prévia, podemos dizer que para a realização do CI-M1/2020 foi de grande importância a adoção do conceito de distância transacional discutido anteriormente. As aulas síncronas foram desenvolvidas na plataforma unificada de comunicação e colaboração *Microsoft Teams*. Tal plataforma combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho e incentiva a autonomia dos alunos, principalmente ao serem instigados a buscar diferentes estratégias para a resolução das mais diferentes tarefas, desde o *download* do material até o envio da produção textual. Esse recurso foi escolhido pelos docentes por ser a plataforma institucional da universidade e por permitir que as aulas ficassem gravadas em vídeo e disponibilizadas aos membros da equipe.

Com o intuito de dinamizar as aulas e também de permitir aos alunos construir o conhecimento de modo colaborativo com o grupo de professores, foram utilizadas algumas ferramentas digitais, além daquelas presentes no *Teams*, que serão detalhadas na seção a seguir.

As ferramentas digitais no ensino *online*

Quando utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, as TICs propiciam o compartilhamento do conhecimento, pois possuem uma interface interativa e colaborativa. São muitas as contribuições que elas podem propiciar ao ensino, dentre as quais, destaca-se a “facilitação e o desenvolvimento dos processos de ensino e/ou aprendizagem e a construção colaborativa de diferentes conhecimentos, competências e saberes” (VALENTE *et al.*, 2018, p. 26).

As ferramentas digitais são recursos que podem apoiar a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula, sendo ela física ou virtual. A grande vantagem de utilizá-las em sala de aula remota é justamente engajar ainda mais os alunos, motivando-os para a aprendizagem da língua, além de, em muitos casos, tornar o aluno protagonista no processo de aprendizagem, com a mediação do professor.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o professor precisa sempre atender-se ao uso de uma determinada ferramenta. Afinal, o objetivo de se usar uma ferramenta deve se ligar ao objetivo de aprendizagem da atividade e aos benefícios da ferramenta. As ferramentas digitais são muito úteis na medida em que possuem focos educacionais variados e podem, dessa forma, atender a objetivos de aprendizagem diversos. É importante, também, conhecê-las para saber como elas trarão mais facilidades para o ensino e o aprendizado, quais dificuldades e a quais requisitos elas de fato atendem.

Os benefícios das ferramentas digitais na sala de aula de LE, como apontado por Paiva (2018), são variados. Segundo ela, tais ferramentas:

1. oferecem experiências síncronas e assíncronas de interação oral;
2. proporcionam a oportunidade de colaboração;
3. criam ou simulam oportunidade de uso da língua por meio de gêneros e registros diversos;
4. criam oportunidades iguais para que todos possam usar a língua, incluindo os mais tímidos. (PAIVA, 2018, p. 1328).

Paiva (2018) tinha como foco de seu estudo o desenvolvimento da habilidade de produção oral. No caso das aulas de italiano oferecidas pelo CI-M1/2020, durante os meses de junho e julho, também houve uma preocupação com as experiências síncronas e assíncronas de interação escrita, além daquelas de interação oral.

A seguir, são apresentadas algumas das ferramentas digitais usadas durante a realização do CI-M1/2020. Embora tenhamos utilizado ao menos sete ferramentas ao longo do curso, escolhemos três delas — *Mentimeter*, *iSticker*, e *Tiktok* — como objetos de estudo. Tais ferramentas foram escolhidas pelo grupo por serem de uso intuitivo, gratuitas e de fácil acesso. O quadro 1 a seguir apresenta um detalhamento de cada uma delas de acordo com suas características específicas — utilidades, forma de acesso e custo:

Quadro 1 — Descrição das ferramentas web 2.0 utilizadas durante as aulas.

Nome	Utilidades	Forma de acesso	Custo
<i>Mentimeter</i>	Permite a criação atividades de <i>brainstorming</i> , nuvem de palavras, perguntas, <i>quiz</i> . Os resultados aparecem simultaneamente para todos os participantes.	O professor acessa o site por meio do <i>Facebook</i> , <i>Google</i> ou faz um cadastro. Essas perguntas são disponibilizadas aos alunos por meio de um <i>link</i> e um código.	Para contas gratuitas o número de perguntas é limitado.

<i>iSticker</i>	É um aplicativo criador de memes e stickers, ou seja, figurinhas e adesivos para uso na plataforma <i>WhatsApp</i> . O usuário cria seus próprios memes e adesivos com fotos ou imagens digitais, que podem ser decorados com <i>emojis</i> ou textos.	O aplicativo está disponível na <i>Google Play</i> , loja oficial para o sistema operacional <i>Android</i> . É compatível com a plataforma <i>WhatsApp</i> , a qual deve estar instalada no smartphone.	A instalação e uso são gratuitos. A versão paga tem uma maior quantidade e variedade de recursos.
<i>TikTok</i>	Rede social de compartilhamento de pequenos vídeos com duração de até 1 minuto que tratam de diversos temas.	O login é feito pelo <i>Google</i> ou <i>Facebook</i> e o aplicativo está disponível na <i>Play Store</i> e <i>Apple Store</i> .	Gratuito.

Fonte: os autores.

Após apresentarmos as diferentes utilidades das ferramentas utilizadas em nosso curso que selecionamos para esse estudo, vêm agora descrever como cada uma delas foi inserida nas práticas pedagógicas, bem como a recepção pelos alunos.

DISCUSSÃO

A prática de sala de aula e o uso das ferramentas *Web 2.0*: o caso do FIVU

Atualmente, como já dito, são inúmeros os aplicativos que estão à disposição dos professores para o ensino de línguas. Diante dessa grande variedade, cabe ao docente escolher aqueles que melhor se ajustam aos objetivos de aprendizagem definidos para cada atividade. Assim, nesta seção, discutimos o uso das ferramentas digitais durante as aulas síncronas do CI-M1/2020 e será apresentado o parecer dos alunos sobre as atividades que foram realizadas com o uso desses recursos tecnológicos.

Antes de tratar dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, convém apresentar aqui o perfil dos alunos que concluíram o CI-M1/2020:

Quadro 2 — Perfil dos alunos CI-M1/2020.

Aluno/a	Nível de conhecimento da língua	Nível de escolaridade	Tempo de estudo da língua italiana
A1	Pré-intermediário	Graduação completa	Um a dois anos
A2	Iniciante	Pós-graduação	Não havia estudado
A3	Básico	Pós-graduação	Um a dois anos
A4	Básico	Graduação incompleta	Um a dois anos
A5	Iniciante	Graduação incompleta	Não havia estudado
A6	Básico	Graduação incompleta	Um a dois anos
A7	Básico	Graduação incompleta	Um a dois anos
A8	Iniciante	Graduação incompleta	Não havia estudado

Fonte: os autores.

Com o objetivo de identificar a percepção desses alunos em relação à funcionalidade e ao efeito pedagógico das ferramentas *Web 2.0* utilizadas no curso, foi enviado aos discentes, no último dia de aula, um questionário do tipo *Likert-Scale*, via *Google Forms*, com um total de 31 perguntas acerca da impressão sobre cada ferramenta utilizada no curso (*Mentimeter*, *iSticker* e *TikTok*).

No formulário do *Google Forms*, foi criada uma seção para cada uma das ferramentas, todas com exatamente as mesmas perguntas: 1) a ferramenta é motivante?; 2) a ferramenta é produtiva?; 3) a ferramenta proporciona uma boa integração com os colegas?; e 4) a ferramenta proporciona uma boa integração com os professores? Na sequência, solicitamos aos alunos que escrevessem comentários livres

acerca das ferramentas e, por fim, pedimos que organizassem as três ferramentas por ordem de preferência.

Vale frisar que foi garantido o anonimato aos alunos, a fim de deixá-los mais à vontade para fazer suas observações e críticas. Os resultados detalhados desse questionário são apresentados ao final da análise individualizada de cada uma das ferramentas. Foram constatados resultados extremamente positivos em todas as categorias propostas de todas as ferramentas, já que em nenhuma delas a média foi inferior a 4,1.

Além das percepções dos alunos levantados pelo questionário, coletamos outras impressões dos discentes ao longo das aulas ministradas, dado que todas elas foram gravadas com o consentimento de todos os envolvidos e revisitadas pelos docentes no momento de escrita deste texto.

A seguir apresentamos as ferramentas *Mentimeter*, *iSticker* e *TikTok*, bem como serão detalhadas as atividades realizadas fazendo o uso de tais ferramentas. Além disso, serão discutidas as opiniões dos alunos participantes dessas experiências pedagógicas.

Mentimeter

Com o *Mentimeter*, é possível incentivar a interatividade entre discentes e docentes, enquanto o professor monitora os resultados e desempenho dos alunos em tempo real. Por isso, escolhemos criar um *quiz* com essa ferramenta.

A atividade criada para essa ferramenta teve como objetivo ensinar o léxico dos gêneros de filmes por meio da leitura de sinopses cinematográficas, para desenvolver a oralidade entre os alunos por meio do conteúdo apresentado, promovendo, assim, uma reflexão

e diálogos entre a cultura nativa e a cultura alvo entre Brasil e Itália. Como, por exemplo o *quiz* (Figura 1) “O que você faz no tempo livre, durante a quarentena?”. É possível escolher uma ou mais alternativas, conhecer o perfil, as preferências do grupo e acompanhar o número de participantes.

Figura 1 — O que você faz no tempo livre?



Fonte: os autores.

Em seguida, na figura 2, foi exibida a pergunta “Agora você conhece a sinopse de alguns filmes italianos que estão no *Netflix*. Qual filme você gostaria de assistir?”. Aqui também é possível ver o número de participantes que tiveram acesso à atividade, já em número menor, com dez participantes e não doze como na atividade anterior. Também é possível conhecer a preferência cinematográfica do grupo.

Figura 2 — Qual filme você gostaria de assistir?



Fonte: os autores.

Na aplicação dessa atividade, como os resultados do Quiz eram apresentados digitalmente, o conhecimento foi sendo construído de forma coletiva, de acordo com o objetivo pedagógico pretendido. Como todas as aulas foram gravadas durante o curso, foi possível verificar o envolvimento dos alunos durante a tarefa dada, como ilustra o comentário de uma aluna ao ver as respostas aparecerem na tela em tempo real:

A1⁸⁷: Olha que bacana, aparece aqui! (Aula 6, Cinema, dia 17/06/2020).

Embora o *Mentimeter* tenha sido considerado motivante para os alunos, no questionário final não foi considerado o mais motivante se comparado às outras ferramentas digitais utilizadas durante o curso. Porém os comentários anônimos feitos pelos alunos foram extremamente positivos:

⁸⁷ Na transcrição das aulas registradas, os nomes dos alunos foram substituídos por Aluno 1, 2 e 3, a fim de preservar o anonimato. É feita a referência do seguinte modo: Aluno 1 — A1, Aluno 2 — A2 etc.

A⁸⁸: Eu gostei muito, porque interagi bastante com os professores e meus colegas

A: É uma ferramenta muito boa, sendo talvez a mais interativa entre as ferramentas utilizadas. (Questionário final).

Como o objetivo de aprendizagem era também expressar as atividades preferidas durante a quarentena, os alunos passaram a conhecer as preferências dos colegas. Assim, com o compartilhamento das próprias experiências, procuramos criar a sensação de pertencimento ao grupo, o que poderia diminuir a distância psicológica entre eles e promover a proximidade transacional (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Outro ponto positivo observado durante a realização dessa atividade foi a possibilidade dada ao professor de, em tempo real, verificar a resposta e esclarecer os conceitos linguísticos ou culturais que não ficaram claros aos alunos.

Essa ferramenta digital atende atividades para introdução e fixação de conteúdo e léxicos, para jogos rápidos. Além disso, a apresentação das atividades é dinâmica, o que pode incentivar também o desenvolvimento da competência oral entre os alunos. Porém não seria a ferramenta ideal para o aprendizado por meio de tarefas mais longas e pesquisas, pois incentiva a construção do conhecimento coletivo em tempo real.

O professor também não deve esquecer de planejar bem as atividades com essa ferramenta e verificar a conexão da internet (tanto a sua quanto a dos alunos), pois, para acompanhar as respostas em tempo real, o ritmo dos alunos e professor deve, preferencialmente, acompanhar o ritmo da aula. Confirma-se tal aspecto por meio dos seguintes comentários dos alunos durante a aula:

88 Apenas "A" para "anônimo".

A2: Não consigo abrir, está com 4G.

A3: Eu também não respondi ainda. (Aula 6, Cinema, dia 17/06/2020).

Mesmo com essas observações, podemos afirmar que o *Mentimeter* foi avaliado pelos alunos no questionário final como uma das ferramentas que promoveu maior interatividade entre professores e alunos durante o curso, podendo ter despertado, assim, um sentimento de pertencimento ao grupo e, conseqüentemente, aumentado o interesse em estudar e aprender mais.

iSticker

A atividade aqui discutida foi concebida utilizando o aplicativo *iSticker* em conjunto com a multiplataforma *WhatsApp*. O software *iSticker* atende aos preceitos elencados por O'Reilly (2005) na *Web 2.0*, que é o ensino em caráter colaborativo, interativo e compartilhado.

Utilizando a abordagem comunicativa, foi proposto um trabalho no qual os alunos interagiam através de imagens e palavras na língua-alvo, criando e publicando no grupo do *WhatsApp* *stickers* que estejam ligadas ao tema *tempo libero* (tempo livre). Na sala de aula virtual os estudantes explicaram aos demais colegas porque gostavam ou não de alguma coisa. A partir de tal aplicativo são criados *stickers* ou memes (do grego *mimeme*), que são as unidades de informação que aprendemos ao longo de nossa vida e manifestamos por meio da imitação. Para Shifman (2014), os memes são elaborados de maneira não arbitrária, isto é, um processo de composição conjunto (coautoria e criação) é necessário.

A seguir, apresentamos alguns desses memes elaborados pelos alunos:

Figura 5 — Stickers criados por alunos.



Fonte: os autores.

Os objetivos pedagógicos da atividade buscaram levar cada aluno a: 1) expressar a predileção ou desagrado com alguma coisa ou ação, por meio do uso do verbo italiano *piacere* (agradar/gostar), criando frases afirmativas, negativas e interrogativas; 2) fazer uso também da língua italiana *neostandard*, termo proposto por Berruto (1987), que se refere ao italiano que está amplamente difuso e aceito por todos os falantes na Itália; 3) utilização dos pronomes indiretos italianos e a relação entre as diferenças na montagem de sentenças no português e no italiano; 4) léxico sobre *il tempo libero*.

O emprego do *iSticker* apresentou diversos benefícios. O aprendiz cria uma atividade prévia, desenvolveu autonomia na busca de imagens e vocabulário na internet, tornando-se, assim, também autor da atividade como sugere Paiva (2015) em relação ao aspecto da autonomia no aprendizado de LE. Além disso, interagiu com os demais estudantes quando postou as *figurinhas*⁸⁹ criadas, compartilhando-as no grupo da turma, na plataforma *WhatsApp*, e formou frases e fez comentários, como os que seguem, feitos após a atividade da aula:

A3: *Ho adorato questa attività...*

⁸⁹ Figurinha, meme e sticker estão sendo usados como sinônimos.

A1: *Ma mi piace moltissimo fare le spese.*

A3: *Anche a me, A1.*

(Grupo WhatsApp, Aula 12, Tempo libero, 08/07/2020)⁹⁰

Outro ponto positivo é que o docente promove a comunicação entre os membros da equipe por meio de um jogo de perguntas e respostas, no qual um aluno pergunta ao outro se gosta de determinada coisa, o qual responde explicando as razões de sua preferência. A intermediação do professor no jogo, auxiliando e corrigindo os aprendizes quando necessário, faz com que a construção do conhecimento aconteça. Como apontado por Valente (2014), é tarefa do docente criar situações de aprendizagem que estimulem a compreensão e a construção do conhecimento. Para isso, o ambiente de aprendizagem, como esse criado no grupo de *WhatsApp* e por meio da ferramenta *iSticker*, deve ser composto por transmissão de informação, mas também, e principalmente, pela construção, significação e apropriação da informação (VALENTE, 2014). Após a aula remota, os aprendizes ainda podem usar os adesivos virtuais com os seus demais contatos no *WhatsApp*.

A desvantagem de utilização dessa ferramenta é que não existe a possibilidade de compartilhamento da imagem e do texto durante a elaboração do *sticker* (adesivo em inglês). A atividade de criação do *sticker* deve ser feita pelos aprendizes antes da aula, limitando o resultado apenas à exposição da produção e discussão durante a interação remota. Assim, o professor só tem acesso ao produto final, enquanto as correções, se necessárias, não podem ser feitas ao longo do processo de criação. Ao aluno, caberia iniciar novamente o processo de elaboração da figurinha para corrigir seu texto. Além disso, a versão gratuita do aplicativo apresenta limitações, que só são descobertas durante o uso, como no caso mencionado. Como aponta Paiva (2018, p. 1347), trabalhar com as TICs é lidar com o imprevisível, dado que

⁹⁰ A3: Adorei essa atividade...

A1: Mas eu gosto muito de fazer compras..

A3: Eu também, A1.

a maioria das ferramentas digitais é parcialmente gratuita, o que pode gerar “frustrações nos professores e aprendizes que ficam impossibilitados de usar todos os seus recursos”.

De acordo com as respostas dos alunos no questionário final, o *iSticker* recebeu média de 4,6 na categoria “ferramenta mais motivante”, junto ao *TikTok*. Nas respostas abertas sobre o *iSticker*, os alunos escreveram sobre a ferramenta: “é divertida”, “eu amei usar”, “uma atividade divertida e ajuda, mas poderia ter sido feita mais vezes [...]”, “divertido, estimulante e útil para um quebra-gelo e momentos em que se pretenda criar um clima de descontração”.

Mesmo tendo avaliado a ferramenta como uma das menos produtivas, os estudantes demonstraram vontade de utilizá-la mais vezes. De fato, no *iSticker* os discentes expressam suas emoções e interação com seus colegas de maneira rápida e divertida. O aplicativo pode despertar a autonomia, motivar o aluno, diminuir a ansiedade do grupo e ainda promover um maior diálogo entre os próprios discentes e docentes. Por isso, o aplicativo pode ser aproveitado em diversas outras temáticas no ensino de LE.

TikTok

Essa atividade foi desenvolvida com os objetivos de praticar a produção escrita de frases curtas e desenvolver a compreensão oral. Ela consistiu no desenvolvimento do jogo “abaixa um dedo”, o qual é utilizado na rede social *TikTok* e se desenvolve na medida em que o participante fala uma frase afirmativa ou negativa e abaixa um de seus dedos, caso ele já tenha vivenciado aquela situação. O jogo acaba quando os dez dedos da mão tiverem sido utilizados como resposta.

Os alunos assistiram a um vídeo em que a *tiktoker* (a pessoa que grava *tiktok*) reproduzia dez frases sobre o seu percurso acadêmico e, a partir disso, tiveram uma semana para elaborar as próprias

frases em italiano e criar os seus vídeos com o título “Eu nunca na aula *online*”, ou seja, dez frases a respeito das aulas *online* de italiano deveriam ser construídas e reproduzidas por meio de um vídeo enquanto as respostas se davam pelo movimento dos dedos. No momento da apresentação dos vídeos, todos os alunos deveriam levantar os dez dedos na frente da webcam e os abaixar assim que se identificassem com a afirmação dita em vídeo, pelo colega.

A tarefa se mostrou muito produtiva para o aperfeiçoamento da autonomia do aluno. Isso pôde ser verificado por meio do comentário de um dos alunos no momento de apresentação do vídeo, quando ela afirma que precisou desenvolver estratégias para descobrir como se pronunciavam as palavras:

P1⁹¹: *Per te com'è stato parlare in italiano [...]?*

A5: *Io...senti... Google... la prima volta e... tentei repetir. (Aula 9, Família, 29/06/2020)*⁹²

A execução dessa atividade pode ser considerada de sucesso, levando em consideração que todos os alunos a realizaram de forma satisfatória. Embora nem todos tenham gravado diretamente no aplicativo proposto para gravação e edição de vídeos, a maioria se empenhou em participar da atividade mesmo que gravada diretamente pela câmera do *smartphone*.

Com essa atividade, ficou clara a importância do uso das redes sociais em sala de aula, no sentido de que também são ferramentas muito acessíveis e capazes de aumentar a proximidade transacional entre alunos. Em um dado momento da aula, por exemplo, os alunos A1 e A5 e se identificaram com a frase “Já fiz aula de italiano com uma coberta no colo”, apresentada por uma terceira colega. Ao fim da apre-

91 Na transcrição das aulas registradas, os nomes dos professores foram substituídos por Professor 1, 2, 3, a fim de preservar o anonimato.

92 P1: Pra você, como foi falar em italiano [...]?

A5: Eu... senti... Google... a primeira vez e... tentei repetir.

sentação, ambas comentaram a frase e mostraram as suas próprias cobertas, que também estavam em seus colos no momento da aula. Ou seja, as redes permitem que os alunos se unam como um grupo e que estejam em contato com situações reais e cotidianas.

Outra observação importante a se fazer sobre essa ferramenta é a mescla entre aprendizagem e o *learning by doing* (E-LEARNING, 2020, *online*), conceito em que o próprio processo de treinamento do aluno no uso da ferramenta é um momento colaborativo. Para tanto, essa aprendizagem deve “permitir que os participantes gerenciem de modo independente seu papel; oferecer uma oportunidade real de enriquecer e aprofundar o assunto; criar um ambiente apropriado, onde cada um possa se expressar e se sinta livre para cometer erros ou imprecisões” (E-LEARNING, 2020, s. p., tradução nossa)⁹³.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, essa ferramenta se mostra uma maneira muito rápida e eficiente para que estudantes estejam em contato com a língua-alvo. Afinal, os modelos de vídeos buscados são aqueles produzidos por nativos. No entanto, isso não quer dizer que os alunos e as alunas precisem adotar um registro padrão da LE em suas produções. A eles é dada a liberdade seguir o modelo de vídeos de falantes não nativos, por exemplo. Na produção de um vídeo nesse aplicativo, desenvolve-se a produção de roteiros e a capacidade de síntese dos alunos. Utilizando *hashtags*, é possível filtrar os conteúdos e encontrar opções extremamente produtivas para desenvolver com alunos, abordando diversos contextos de ERE.

A partir das opiniões fornecidas pelos alunos no questionário, verificou-se que a ferramenta preferida foi o *TikTok*, que recebeu muitos comentários animadores: “*Eu amei*”, “*Adorei essa atividade em especial. Com ela tivemos que escrever o que iríamos falar, ler várias vezes para saber como se*

⁹³ Texto original: “[...] allow participants to independently manage their role [...]; offer a real opportunity to enrich and deepen the matter; to create a protected climate to express oneself, in which one has the freedom to make mistakes or inaccuracies”.

pronunciam as palavras e falar. Abrangeu todas as formas de aprendizado. Excelente!”. Segundo eles, o *TikTok* também foi a ferramenta que proporcionou maior interação tanto entre colegas quanto entre alunos e professores.

Apesar de ser a ferramenta mais votada, observamos que alguns alunos não a utilizaram para desenvolver a atividade, mas encontraram alternativas com o mesmo fim. Em comentário, um aluno considera o seguinte: “*Eu acabei não utilizando o aplicativo do TikTok, apenas gravando o vídeo com a câmera do smartphone. Mas a proposta do desafio do ‘abaixa um dedo...’ foi a mais divertida dentre todas as tarefas passadas*”.

Além disso, apesar de o *TikTok* ter recebido notas altas, quando se tratou de interação entre colegas e professores, alguns preferiram não realizar a atividade: “*Não fiz a atividade por timidez, mas adorei todos os vídeos*”. De qualquer forma, esses alunos puderam participar durante a apresentação dos vídeos, baixando os dedos conforme ouviam as afirmações dos colegas.

Percepções dos alunos sobre as ferramentas utilizadas

O quadro a seguir indica as médias obtidas a partir das respostas dos alunos como apresentado no item 4.

Quadro 3 — Médias das ferramentas utilizadas de acordo com os alunos.

Ferramenta	Motivação	Produtividade	Interação entre colegas	Interação com os professores
<i>Mentimeter</i>	4,3	4,5	4,5	4,5
<i>iSticker</i>	4,6	4,1	4,6	4,6
<i>TikTok</i>	4,6	4,6	4,8	4,8

Fonte: os autores.

Em resumo, mesmo ordenando as ferramentas conforme a avaliação feita pelos alunos, verificamos que, dentro dos objetivos pretendidos pelos professores, todas elas receberam notas muito satisfatórias e se mostraram extremamente motivantes, produtivas e capazes de promover interação. Além disso, é importante ressaltar que as respostas e impressões dos alunos foram condicionadas pelas atividades desenvolvidas em aula. O nível de interação entre professores e colegas, motivação e produtividade podem variar de acordo com as atividades preparadas pelo professor e em função dos seus objetivos pedagógicos.

Quadro 4 — Vantagens e desvantagens do uso das ferramentas.

Ferramenta	Vantagens	Desvantagens
<i>Mentimeter</i>	-Dinâmica, motivante e interativa, oportunizando a construção de conhecimento coletivamente; -Ótima para entrosamento entre alunos e professores; -Ótima para introdução e fixação de conteúdos e para desenvolver a competência oral do aluno.	-As atividades demandam mais tempo para serem planejadas pelo professor; -Boa conexão internet é fundamental tanto para professores, como para alunos; -O ritmo do grupo pode alterar o ritmo da execução da atividade.
<i>iSticker</i>	-Autonomia e autoria dos alunos; -Interação entre os estudantes; -Comunicação entre docente e membros da equipe.	-Impossibilidade de compartilhamento do texto e imagem na criação do <i>sticker</i> ; -Limitação do resultado pela elaboração prévia dos <i>stickers</i> .
<i>TikTok</i>	-Aumento da proximidade transacional entre os alunos; -Promoveu a produção de conteúdo na língua-alvo.	-Alguns alunos tiveram dificuldade em acessar o TikTok e gravaram pela câmera do celular; -Alguns alunos relataram que optaram por não gravar em virtude da timidez.

Fonte: os autores.

Apresentamos aqui um quadro com as vantagens e desvantagens do uso de cada ferramenta no contexto de ensino de LE, com o

intuito de sintetizar nossa experiência e apontar os pontos que consideramos mais importantes em cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Ao longo de nossa reflexão, discutimos o quanto as atividades colaborativas realizadas por meio de ferramentas digitais parecem ter sido bem vistas e bem avaliadas pelos alunos participantes do CI-M1/2020 principalmente no caso dos discentes “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), ou seja, aqueles que já possuem intimidade com os meios digitais.

As informações obtidas a partir dos *feedbacks* dos discentes possibilitou a análise do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes em sala de aula remota. Também possibilitou verificar o desempenho das ferramentas digitais no ERE. Em ambos os casos, os resultados se mostraram eficazes e promissores, principalmente no que concerne à sensação de pertencimento dos alunos ao grande grupo.

Embora aqui tenha sido discutido apenas o uso de três ferramentas, existem ainda o *Genial.ly*, *Nearpod*, *Quizziz*, *Educaplay*, *Kahoot* e tantas outras que, incorporadas ao ERE, reforçariam a autonomia dos alunos e a interatividade entre professores e alunos. O resultado dessas práticas são aulas mais agradáveis, que não deixam de atingir os objetivos pedagógicos traçados no plano de aula.

Muitas foram as vantagens elencadas para as ferramentas utilizadas, mas, no geral, os três pontos positivos de todas elas são: o fato de serem gratuitas, de promoverem a interação entre o grupo de alunos e professores e, por fim, de desenvolverem a autonomia dos alunos e das alunas.

Entre os empecilhos ou desafios que precisaram ser superados, podemos citar a falta de domínio das ferramentas digitais pelo grupo de alunos e de professores, os problemas de conexão e, por último, mas não menos importante, a resistência dos discentes em compartilhar suas *webcams*, o que poderia ter reforçado a sensação de pertencimento ao grupo, assim como ter promovido uma maior interação entre todos.

Ao mesmo tempo que foram despertados nos estudantes a autonomia e o uso dos instrumentos digitais, igualmente a orientação dos discentes pelos professores se mostrou imprescindível. É importante destacar que, sem a orientação e o domínio das ferramentas digitais por parte dos professores, apenas a interatividade dos alunos não teria sido suficiente. O docente, de acordo com Valente (2014), tem a função de interagir com o aluno, fornecendo informação ou desafiando-o no sentido de fazer com que o ciclo de ações aconteça. O aluno, por sua vez, vence etapas na resolução do problema de maneira gradativa “e sua prática cria condições para a reflexão e a formalização de conceitos de modo que ele possa praticar a teoria e teorizar a prática, certamente, auxiliada pelo docente” (VALENTE, 2014, p. 150-151).

Diante do exposto, a preocupação, no ERE, deve ir para além dos recursos ou das atividades selecionadas. O saber docente precisa ser revisto para levar em conta o novo educando, bem como acompanhar as suas necessidades. Em alguns modelos de competências necessárias ao professor de LE, como a do Instituto Cervantes (2012), já consta a chamada competência digital. Como considera Gabarrón Pérez (2020), com ela, o professor é capaz de fazer uso das TICs e das ferramentas da *Web 2.0*, seja para fomentar o uso da LE e favorecer a aprendizagem autônoma dos alunos, seja para promover a sua própria formação continuada.

Portanto o professor não será substituído pela máquina e nem mesmo os alunos serão meros receptores de informações fornecidas pelos ambientes digitais. O ensino *online* ou o ERE se constituem de uma nova perspectiva de ensino pela qual professores e alunos aprenderão de uma maneira diferente. O papel do professor continuará a ser fundamental e o aluno continuará usando sua criatividade e crítica durante as aulas remotas. Trata-se somente de uma mudança de paradigma necessária, pois o próprio computador e a internet foram criados pelo homem e para que o homem os use a seu favor.

Para aqueles que ainda veem as TICs no processo de ensino e aprendizagem como vilãs, sugerimos, para finalizar este texto, a leitura de um trecho escrito pelo nosso patrono Paulo Freire:

O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana [...]. Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. (FREIRE, 1984, p. 6).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **What is web 2.0?** Ideas, technologies and implications for education. Bristol: JISC, 2007.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINO, V.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BERRUTO, G. **Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo**. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1987.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 17 março 2020. **Diário Oficial da União**, 18 mar. 2020.

CARVALHO, S.; SOARES, M. M. O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. **Ilha do desterro**, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 153-181, jan./abr. 2020.

DOTTA, S. (org.) **Aulas virtuais síncronas**: Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2014.

E-LEARNING in the time of Tik Tok. **Article of E-learning News, year 4 — number 98** Wednesday 05 February 2020. Disponível em: <https://www.elearningnews.it/en/view-print/e-learning-in-the-time-of-tik-tok-AR-799/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ENTENDA o que é a *Web 2.0*. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 jun. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u20173.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. **Ensino de língua estrangeira a distância**: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral. *In*: Congresso Internacional da Abralín, 7. **Anais [...]**. Curitiba, 2011.

FREIRE, P. A máquina está a serviço de quem? **Revista Bits**, p. 6. São Paulo, 1984.

GABARRÓN PÉREZ, A. Competencia digital del profesorado no universitario de lenguas extranjeras y su vinculación con las competencias comunicativa y sociolingüística. **Revista de Educación de la Universidad de Granada**, n. 27, p. 73-89, 2020.

GROSSI, M. G. R.; MURTA, F. C.; SILVA, M. D. A aplicabilidade das ferramentas digitais da *web 2.0* no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Contexto & Educação**. v. 33, n. 104, p. 34-59, fev. 2018.

HODGES, C.; LOCKEE, S.; TRUST, B.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 3 jun. 2020.

INSTITUTO CERVANTES. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras**. Madrid: Instituto Cervantes, 2012. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias. Acesso em: 15 jul. 2020.

LEFFA, V. J. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

LÉVY, P. Internet e escola de mãos dadas — entrevista com Pierre Lévy. *Revista Gestão Educacional*. Entrevista concedida a Marcela Mazetto. fev. 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.) **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 21-34. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 44).

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA**, v. 34, n. 4, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, 2019.

PRADO, J. V. **As tecnologias digitais como ferramentas auxiliares no ensino de Língua Inglesa no terceiro ano do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Sapucaí: Pouso Alegre, 2018.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software**. [s. l.]: O'Reilly Publishing, 2005.

RODRIGUES, J.; MUENCHOW, N.; RIBAS, F. A utilização de softwares para o ensino de inglês como L2: o Edilim como ferramenta para promover a aprendizagem na sala de aula invertida. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, 2017.

SHELDON, L. **The multiplayer classroom**: designing coursework as a game. Boston: Course Technology, 2012.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

SIMONS, M. Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 11, p. 1-21, 2010.

SOUZA, F. C.; MALTA, S. M.; SOUZA, V. V. S. A influência das tecnologias digitais na aprendizagem de língua inglesa de nativos digitais. **Horizonte Científico**. v. 7, n. 1, set. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 44/20-CEPE**. Disponível em: www.ufpr.br/soc. Acesso em: 13 maio 2020.

VALENTE, J. A comunicação e a educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO — Humanas e Sociais**. v. 1, n. 1, 2014.

VALENTE, J.; RIBEIRO, J. W.; OKADA, A.; GALIAZZI, M. C.; GÓES, U. T. T.; SILVA, R. D. S. e; ROCHA, M. N. P. TIC e Práticas na Formação do Educador-coinvestigador: inter-relações entre transdisciplinaridade, cognição e docência na coaprendizagem assíncrona e construção de conhecimentos e saberes. *In*: SPANHOL, F. J.; FARIAS, G. F.; SOUZA, M. V. (org.). **EAD, PBL e o Desafio da Educação em Rede**: Metodologias Ativas e outras Práticas na Formação do Educador Coinvestigador. São Paulo: Blucher, 2018. p. 25-74.

ZANCANARO, J. G. S.; ROZENFELD, C. C. F. **Uso assíncrono do aplicativo QUIZLET como apoio para a aprendizagem de inglês para estudantes do ensino médio**. CIET: EnPED, [s. l.], jun. 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/634>. Acesso em: 2 jul. 2020.

Postácio

INFORMAR OU EXPERIENCIAR? ALGUMAS PALAVRAS SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO IFA/FIVU

Maria Inês Carvalho Correa

Ao ser convidada para escrever algo para compor esta obra, fiquei me questionando: “como eu posso contribuir com uma obra que já traz em seus capítulos questionamentos e reflexões tão ricos e pertinentes sobre as vivências, aprendizagens e trocas que o projeto de extensão *Formação em línguas para fins acadêmicos (IFA/FIVU)*⁹⁴ trouxe e traz a cada um que o experienciou, o experiencia, bem como para aquelas e aqueles que nele permanecem?”

Sim, o projeto continua a contribuir com a nossa formação e prova disso está no resultado desta obra, com a reunião de tantos profissionais de qualidade, que já passaram por ele e voltam a refletir sobre as práticas e as experiências que vivenciaram ali, a partir de seu olhar exotópico (BAKHTIN, 2011, p. 23). Comigo também não foi diferente.

Assim, ao passar meus olhos por cada texto que compõe esta obra, imediatamente, minha memória se voltou aos momentos de convivência que passei como professora formadora junto às e aos colegas que partilhavam aquele espaço, naquele momento: quantas boas lembranças; quantas trocas, quantas reformulações de nossas sequên-

94 Hoje Formação em Idiomas para Vida Universitária.

cias didáticas, quantas emoções misturadas, quanta negociação de sentidos, enfim, quanta aprendizagem...

Por isso, além de dialogar com as autoras e os autores desta obra, com a leitora e o leitor, como interlocutoras e interlocutores mais próximos, diálogo também com as noções de experiência e sentidos, assumidas por Larrosa (2002), no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Ele defende a importância dessas duas expressões para nós que adentramos no mundo educativo. Nesse caso, refiro-me especificamente ao nosso envolvimento direto com a linguagem. E pensando no papel importante que o projeto IFA/FIVU teve e tem em nossa formação didático-pedagógica, bem como humana, não há como deixar de dialogar com as reflexões, sobre a experiência e seus sentidos, que nos apresenta Larrosa, em consonância com a noção de linguagem que nos propõe o projeto IFA/FIVU.

A palavra experiência faz parte de nossa prática, das “brechas do *nosso* cotidiano”, como bem sustentam Marques, Picanço e Sternberg, no primeiro capítulo desta obra. Em todos os âmbitos de nossa vida social ela está presente, assim como a linguagem: tanto particular quanto pública. Em qualquer coisa que fazemos, teremos mais ou menos possibilidade de sermos bem sucedidos, se tivermos mais ou menos experiência e se conseguirmos nos comunicar razoavelmente bem, em gestos e palavras. E na educação: como ela deve ser vista a partir da visão de Larrosa?

O autor, ao reportar à palavra experiência na educação, salienta que essa deve nos penetrar, fazer parte de nós. E aponta essas características trazendo seu significado em algumas línguas, as quais nos perpassam, algumas de modo mais penetrante outras apenas de relance, mas nos constituem. Sustenta ele que

[...] a experiência é, em espanhol “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em

francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che ci succede” ou “quello che ci accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. (2002, p. 21).

Existe modo melhor para pensarmos no IFA/FIVU e em nossa própria experiência ali dentro como algo que nos acontece, que nos penetra? O projeto, através dos sujeitos que o compõem, não quer deixar tatuado em nossas linguagens, em nossos corpos a marca do experienciar a nossa formação de educadoras e educadores envolvidos com a linguagem? Não quer que vivenciemos um modo de olhar para a linguagem, não como algo abstrato (PICANÇO, 2003; VOLÓCHINOV/BAKHTIN, 2017; 2013; 2015), distanciada dos corpos e dos sujeitos racializados e de gênero, mas como qualquer coisa que tem cor, tem sexualidade, tem lugar no mundo? Linguagem essa que ao mesmo tempo que nos modifica é modificada por nós? Ele não quer que sintamos, para além da experiência profissional, também a experiência pessoal na relação com o outro, em um processo *exotópico*, de ir e vir, de construção de sentidos constantes, a partir do qual, nunca retornamos ao mesmo lugar de onde partimos? Essa é uma das sensações, uma das experiências, que me penetraram ao recordar o IFA/FIVU.

Ao definir o sentido da palavra experiência, Larrosa a apresenta como algo que se opõe ao sentido de informação. Alega o autor, como já apontamos, que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Reportando-nos à nossa própria experiência profissional, envolvidos que somos diretamente com a linguagem, as palavras de Larrosa são um convite mais que pertinente para refletirmos qual desses sentidos faz parte de nossa relação com a linguagem. Quando organizamos nossas sequências didáticas, por exemplo, com o que nos preocupamos mais, com a experiência que eles devem ter ou mais com o número de informação que temos de lhes repassar? Será que somos

adeptos ao “quanto mais melhor?” Ou com os dizeres “menos informação e mais aprofundamento”?

Penetrando um pouco mais em tal distinção Larrosa dialoga com o escritor Walter Benjamin (LARROSA, 2002), que apontava que temos muita informação que nos chegam, mas, entretanto, temos escassez de experiência: saber das notícias que ocorrem no mundo, não é o mesmo que ter experiência. Essas duas relações estão sempre presentes em nossas vidas e não estão diretamente relacionadas à nossa vivência no IFA/FIVU? Não tínhamos, por exemplo, de buscar modos para que nossas e nossos cursistas fizessem uma experiência profunda crítica com a língua que estivessem experienciando, em detrimento de lhes fornecer apenas informações sobre o idioma? E, entrelaçado a isso, não devíamos interrogar constantemente, por exemplo, quem era/é aquele outro com o qual interagíamos/interagimos, e ao mesmo tempo não éramos impelidos a estarmos abertos ao que as e os estudantes poderiam nos indicar como caminhos outros, para que vivenciássemos novas experiências, novas formas de olhar para a língua(gem) e a cultura outra? Tudo isso, na visão de Larrosa e com a qual concordamos, passa pela experiência.

Lembro-me das muitas vezes que íamos para a sala de aula, trabalhávamos uma temática e, a partir do retorno obtido dos sujeitos sociais, que ali estavam fazendo a experiência de uma dada língua(-gem) e cultura, fazíamos o movimento de retorno à *sequência didática*, para repensá-la, reformulá-la, ouvir o outro, em prol da e do estudante cursista. E, nesse retorno, também nós construíamos novos sentidos, ampliávamos nossa experiência professoral e pessoal.

Avançando em sua reflexão, Larrosa faz referência ao que já vínhamos apontando, sobre o que seja um sujeito da experiência, uma preocupação constante no projeto de extensão *formação em línguas para fins acadêmicos*. Um sujeito que é diferente do sujeito informado.

Segundo o autor, por um lado, está o sujeito informado que dá opinião sobre tudo, não permite que haja “brechas” para a dúvida, para o questionamento, não admite a contestação e não se abre para a construção conjunta com o outro com o qual interage. Por outro lado, está aquele sujeito que se deixa envolver, escuta, acolhe, reformula, negocia, constrói pontes com o outro. Essas seriam qualidades do sujeito da experiência. Há uma questão óbvia aqui, qual desses sujeitos está no cerne da preocupação do IFA/FIVU? E, junto a essa questão, há outra que nos afeta diretamente: qual desses dois sujeitos nós queremos ser como profissionais, estudiosos da linguagem? Essa deve ser uma pergunta constante para nós profissionais, que escolhemos a educação como profissão.

Explica Larrosa que

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. [...] Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Em consonância com os apontamentos de Larrosa, seguimos questionando, que acontecimentos queremos compartilhar com nossas e nossos estudantes e que eles também desejam compartilhar

conosco? Que experiências nos perpassam, nos tocam mutuamente? Fechamo-nos para o outro, impedindo que nos cheguem novas experiências, novas formas de ver o mundo, ou nos arriscamos, deixamo-nos envolver e fascinar-nos pelo que esse outro tem a nos ensinar, a nos mostrar? São essas perguntas implícitas e muitas outras que, a meu ver, circulam pelo espaço do projeto de formação IFA/FIVU e que, de forma direta ou indireta, estão presentes nos textos que compõem a presente obra. E se estivermos abertas e abertos à escuta, a nos envolver, elas nos penetram também, nos levam a um deslocamento de ótica.

Por fim, interrompo essas poucas linhas apontando que, buscamos trazer um pouco das reflexões de Larrosa, sobre o que seja uma experiência na educação que culmina em um sujeito da experiência, para pensarmos em nossa passagem pelo projeto IFA/FIVU, que culminou nesta obra tão importante e necessária para a nossa área. Isto é, a nosso ver, consideramos que o projeto nos instigou e instiga a fazermos uma experiência profunda com nossa prática pedagógica, de modo a nos preocupar com um ensino de língua que toca o real, toca o cotidiano, levando as e os estudantes a uma experiência que deixa marcas e que tem sentido para elas e eles.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. **Rev. Bras. Educ.** n. abr. 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZV-DxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2020.

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.

Sobre os organizadores e as organizadoras

Angela Maria Hoffmann Walesko

É natural de São José dos Pinhais- PR e é graduada em Letras Português-Inglês pela UFPR. Possui mestrado e doutorado em Letras – Linguística Aplicada (UFPR). É professora de metodologia e prática de ensino no Setor de Educação da UFPR. É pesquisadora nas áreas de formação docente e novas tecnologias, Letramento Crítico, Inglês como Língua Franca e translanguismo, tendo as perspectivas bakhtinianas, freireanas e da pedagogia Pós-Método como referencial teórico principal. Orienta pesquisas nessas áreas, bem como sobre elaboração de materiais didáticos de língua inglesa. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN). E-mail: angelawalesko@gmail.com.

Deise Picanço

Nasceu em Antonina-PR, é formada em Letras Português/ Espanhol, Mestre em Educação e Doutora em Letras pela UFPR, onde atua no campo da Linguística Aplicada, na formação de professores de Línguas Neolatinas e na pesquisa (Letramentos e teorias de ensino-aprendizagem, Políticas linguísticas, História do ensino de línguas no Brasil, Análise do discurso e Ideologias linguísticas, Análise e Produção de Materiais didáticos). Seus principais referenciais teóricos são os autores do Círculo de Bakhtin. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha LiCoRes, participa do Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro, do NPPD - Núcleo de Pesquisas sobre Publicações Didáticas (PPGE/UFPR) e do NELLID - Núcleo de Estudos sobre Letramentos e Livros Didáticos (PIPGLA/ UFRJ). E-mail: deisepicanco@gmail.com.

Júlio Marques

É licenciado em Letras Espanhol e mestre em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Durante a graduação e o mestrado se dedicou aos processos de ensino -aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo focando na formação de professores e na produção de materiais didáticos de Português e Espanhol como língua estrangeira. Dedicou boa parte de sua trajetória à extensão, participando de diferentes projetos que proporcionaram um repertório que compreende desde o ensino fundamental I até o ensino superior. Atualmente é doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPR), vinculado à linha de Linguagem,

Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Além da formação e atuação na área de idiomas, é formado em Arte Dramática e trabalha como ator, diretor e dramaturgo, repertório que é fundamental para a sua atuação em sala de aula e para pensar os discursos ao seu redor. E-mail: juliocezar.marques@gmail.com

Sobre os autores e autoras

Bárbara Vaini

Nasceu em Curitiba-PR e é formada em Letras Português/Italiano pela UFPR. Atua como professora de italiano e português para estrangeiros. Durante a graduação, participou do Licenciamento Italiano UFPR, Iniciação Científica, Vestibulês e demais projetos relacionados ao estudo do ensino e aprendizagem do italiano e do português. Nos últimos anos de graduação dedicou-se ao estudo da literatura feminina medieval, tema que resultou em seu trabalho de conclusão de curso. E-mail: barbaravainib@gmail.com

Brígida Adele Menegatti

Nasceu em Curitiba-SC, é graduada em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2000). Atualmente é mestranda na área de Estudos Linguísticos no Programa da Pós-Graduação em Letras e graduanda no curso de Letras Português/Italiano na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atuou como professora e pesquisadora no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) (2019-2020). É membro do grupo de pesquisa LUPA – Lugar da palavra e seus contextos (DGP/CNPq/USP), tendo interesse na área dos Estudos Linguísticos como Linguística, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas, Filologia Românica e Sociolinguística. E-mail: brigidagatti@gmail.com

Carla Alessandra Cursino

É formada em Comunicação Social – Jornalismo pela UFPR, mas se encontrou profissionalmente na área de Letras. É licencianda em Francês, Mestre e Doutoranda em Estudos Linguísticos também pela UFPR. Desde 2014, atua como professora de francês e de português como língua adicional. No Doutorado, dedica-se à área de Língua de Acolhimento, mais especificamente à formação de professoras e professores de português em contexto de migração de crise. É autora e uma das organizadoras do “Passarela: Português como Língua de Acolhimento

para Fins Acadêmicos”, material didático voltado à acolhida de estudantes refugiados no Ensino Superior brasileiro. E-mail: cursino.carla@gmail.com.

Catarina Portinho-Nauaiack

É graduada em Licenciatura Alemão e Português pela UFPR (2009) e mestra em Alemão como Língua Estrangeira pelo programa bilateral entre a UFPR e a Universität Leipzig (2011). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, na área de Alemão como Língua Estrangeira. Entre 2011 e 2017 atuou na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro – Campus Irati), onde foi professora de alemão e português como línguas estrangeiras, professora substituta e também responsável pelo Escritório de Relações Internacionais – Campus Irati. Desde 2017, é docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Atua na área de Metodologia e Prática de Ensino de Alemão como Língua Estrangeira e como coordenadora do Curso de Segunda Licenciatura em Letras Alemão Parfor/UFPR, na cidade de Joinville (SC). Seus interesses são: formação docente, tecnologias educacionais, ensino híbrido, processos de aprendizagem e alemão na rede pública de ensino. E-mail: catarinaportinho@ufpr.br

Fernanda Veloso

Nasceu em São José do Rio Preto-SP, é formada em Letras Português/ Italiano, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UNESP. Atua desde 2014 na UFPR, onde é professora do Curso de Letras e do Curso de Pedagogia EaD, vice coordenadora do projeto de extensão “Formação em Idiomas para a Vida Universitária” e coordenadora institucional do programa Residência Pedagógica UFPR. Tem experiência na área de ensino de Línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, língua estrangeira, formação de professores, avaliação, compreensão oral e língua italiana. E-mail: ferver1981@gmail.com.

Henrique Evaldo Janzen

Possui graduação em Licenciatura em Letras Alemão Português pela Universidade Federal do Paraná (1984), mestrado em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (1998) e doutorado em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (2005). Foi professor da Universidade Federal do Paraná no Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: interculturalidade, ensino, língua estrangeira, literatura e aproximações pedagógicas. E-mail: heinzjan57@gmail.com

Marcio Rivabem Winheski

É paranaense nascido em Campo Largo. É graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (1993) e é Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Federal do Paraná (1995). Atualmente é graduando em Letras Português e Italiano pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência nas áreas de Engenharia Civil, Engenharia de Segurança do Trabalho e docência no ensino médio, técnico e profissionalizante. Também é membro do Grupo de Pesquisa LUPA - Lugar da palavra e seus contextos (DGP/CNPq/USP), tendo como áreas de interesse: Linguística e Linguística Aplicada. E-mail: marcio_winheski@hotmail.com.

Maria Inês Carvalho Correia

Nasceu no interior do Estado do Paraná, em Santo Antônio da Platina, formou-se em Letras, Português/Italiano, bacharelado em Linguística e Língua Portuguesa, é mestre em Educação e doutoranda em Letras junto à Universidade Federal do Paraná. Atuou como professora de Língua Italiana na Faculdade Padre João Bagozzi (2006) e como professora substituta no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, área de conhecimento de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas Neolatinas, na Universidade Federal do Paraná (2016). Atualmente, além de trabalhar com o ensino da Língua e Cultura Italiana, está engajada em uma pesquisa cuja temática versa sobre discurso, linguagem e relações étnico-raciais, tendo como base teórica o Círculo de Bakhtin e estudiosos negros como Frantz Fanon e Lélia Gonzáles. E-mail: inescarvalho3@gmail.com

Marianna Schneider

É formada em Letras Português e Italiano pela UFPR, professora de italiano e coordenadora pedagógica em uma escola de idiomas. Afirma que, se 10 anos atrás lhe dissessem que se tornaria professora, provavelmente acharia graça e não acreditaria mas, a partir do momento em que entrou em sala de aula pela primeira vez, se apaixonei pela área da educação. Desse momento em diante teve a oportunidade de se desenvolver na área da Linguística Aplicada, fazendo vários cursos e participando de diversos projetos na UFPR, tais como o Licenciamento, IsF, FIVU e Residência Pedagógica. Também foi finalista em dois concursos de produção de materiais didáticos pela Universidade Ca' Foscari, em Veneza. E-mail: mari.schneider.anna@gmail.com

Flávio R. Medina de Oliveira

Natural de Maringá-PR, Flávio R. Medina de Oliveira é formado em Letras Português/Inglês e Mestre em Letras pela UFPR, onde atua na formação de professores de língua japonesa. Possui como áreas de interesse fonética e fonologia, teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, letramentos, análise e produção de material didático, crenças no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras de alunos e professores e a análise do discurso. Trabalha principalmente na intersecção entre referenciais teóricos da manualística (Escolano, Viñao Frago, Chervel, Julia) e da análise dialógica do discurso (Círculo de Bakhtin), desenvolvendo pesquisa de doutoramento junto ao NPPD - Núcleo de Pesquisas sobre Publicações Didáticas (PPGE/UFPR), sob orientação da Professora Doutora Tânia M. F. Braga Figueiredo. E-mail: flaviormedina@gmail.com.

Nicolas Henrique Batista

Nasceu em Curitiba-PR, possui uma licenciatura em Letras-Francês pela UFPR e é Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Ao longo de seu mestrado participou do acordo bilateral com a Universidade Grenoble-Alpes, onde concluiu o Master 1 em Didática de Línguas, dentro do percurso Français Langue Étrangère et Seconde (FLES). Atualmente atua como professor de francês na Academia de Línguas do Paraná, através da qual também presta serviços para a UTFPR Idiomas, além de aulas particulares de francês. Desenvolve pesquisas dentro da área de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), área onde atuou de 2015 a 2019 em projetos de acolhimento linguístico para migrantes e refugiados em situação de vulnerabilidade social dentro da UFPR, em parceria com o programa PMUB e com a Cátedra Sérgio Vieira de Mela. É um dos autores do manual de PLAc para letramento acadêmico “Passarela”, disponível no site do ACNUR. E-mail para contato: batistan.nhb@gmail.com.

Paula Stemberg

É licenciada em Letras-Francês pela UFPR e bacharel em Direito pela UniOPET. Discente do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR (Direito do Estado / Perspectivas da Dogmática Crítica), defendeu recentemente sua dissertação de mestrado, intitulada “IPTU em Discurso”. Nela propõe uma leitura interdisciplinar do IPTU progressivo no tempo, denunciando-o como um símbolo ideologizado, produzido pelo não cumprimento da opção constitucional de enfrentamento à violação da função social da propriedade, ainda que diante do preocupante déficit habitacional. Pressupondo o Direito como Linguagem, pesquisa tributação e desigualdade e direito comparado. É membro represen-

tante dos contribuintes no Conselho Municipal de Contribuintes da Prefeitura Municipal de Curitiba e advogada tributarista. Tem como hobbies dança de salão, culinária vegana e tricô. E-mail: paulastemberg@gmail.com

Phelipe Cerdeira

É Professor Adjunto de Língua Espanhola e suas literaturas na UERJ. Doutor e Mestre em Letras – Estudos Literários pela UFPR, com temporada sanduíche na UNC (Argentina). Pós-doutorado em Literatura Comparada pela UNIOESTE. Como investigador, participa em diferentes grupos de pesquisa no Brasil e na Argentina, concentrando a sua produção bibliográfica nas áreas de ficção histórica e, ainda, no ensino e aprendizagem de ELE e em Educação Linguística. É autor de duas coleções de livros didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira para as séries do Ensino Médio. Em 2019, sua tese de doutorado foi vencedora da menção honrosa do Prêmio Abralic Dirce Côrtes Riedel. Em 2016, sua dissertação de mestrado recebeu o prêmio ANPOLL de Teses e Dissertações. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com.

Sunamita Albino Miranda

Nasceu em Criciúma-SC, é formada em Licenciatura de Letras Japonês pela UFPR. Área de pesquisa: ensino e aprendizagem da língua japonesa e estudos de autonomia de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. E-mail: sunamita.miranda@gmail.com

Índice remissivo

A

alemão 50, 54, 63, 94, 179, 180, 182, 188, 189, 191, 194, 197, 199, 239, 241, 246
 aprendizado de línguas 11, 126, 208, 248
 aprendizagem do espanhol 99, 103, 111
 aprendizes 46, 69, 73, 82, 84, 129, 144, 163, 167, 171, 174, 198, 225, 226
 artificialidade 136, 137, 138, 145
 aspectos linguísticos 11, 15, 77, 154
 atividades de coaching 54, 195
 aulas de língua 103, 133, 209
 aulas presenciais 99, 188, 207
 autenticidade 19, 79, 127, 129, 133, 136, 144
 autoconsciência 125, 126, 144

B

Brasil 12, 16, 36, 62, 63, 73, 93, 97, 104, 105, 119, 123, 124, 125, 138, 147, 202, 203, 220, 244, 249

C

coaching 15, 20, 54, 177, 179, 181, 183, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204
 código linguístico 48, 123
 comunicação 26, 27, 45, 57, 63, 66, 72, 75, 77, 79, 80, 82, 83, 108, 112, 123, 128, 155, 167, 182, 183, 192, 199, 201, 203, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 225, 235
 conflitos 96, 116, 117, 186, 200
 conhecimento 13, 21, 24, 28, 32, 33, 39, 41, 43, 47, 56, 58, 74, 78, 81, 88, 89, 107, 124, 125, 134, 141, 152, 157, 159, 161, 164, 167, 168, 174, 178, 184, 185, 186, 187, 192, 199, 201, 207, 211, 212, 214, 215, 218, 221, 222, 225, 230, 247

corpo docente 162, 173

co-teaching 20, 27, 54, 179, 181, 183, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202
 Covid-19 11, 21, 35, 180, 181
 cultura 27, 37, 42, 43, 46, 72, 77, 84, 88, 89, 90, 106, 112, 118, 126, 127, 128, 130, 138, 142, 145, 153, 154, 182, 220, 240
 cursos de graduação 59, 65, 76, 200

D

desafios 15, 21, 35, 40, 89, 98, 99, 136, 151, 161, 173, 180, 199, 200, 211, 232
 Disneylândia 19, 153, 164, 165, 174
 diversidade 109, 111, 114, 115, 178, 182, 183
 domínio linguístico 123, 124

E

educação básica 18, 72, 99, 162, 188
 ensino de idiomas 18, 68, 69, 82
 ensino de língua 18, 19, 62, 69, 93, 101, 103, 120, 121, 125, 129, 130, 131, 134, 138, 140, 145, 146, 147, 148, 175, 242
 ensino remoto 20, 21, 99, 206, 207, 208
 estruturas linguísticas 58, 83, 101, 161
 estudantes estrangeiros 76, 77, 90
 extensão universitária 11, 32, 34, 35, 38, 40, 41, 59, 102, 152

F

feedbacks 196, 231
 ferramentas digitais 20, 21, 27, 29, 206, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 221, 226, 231, 232, 234
 FIVU 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 47, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 65,

67, 73, 82, 83, 88, 91, 121, 122, 130, 131, 139, 144, 179, 180, 182, 188, 189, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 206, 209, 210, 211, 212, 217, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 247
 formação acadêmica 44, 45, 50, 67, 68, 81, 82, 184
 formação de professores 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 46, 61, 64, 67, 68, 71, 92, 122, 146, 175, 180, 186, 188, 192, 198, 201, 202, 244, 246, 248
 formação docente 14, 15, 17, 19, 29, 30, 34, 98, 100, 106, 122, 179, 180, 183, 186, 188, 194, 195, 200, 201, 244, 246
 formadoras 104, 180, 199, 200

G

gêneros discursivos 14, 25, 38, 102, 109, 111, 112, 155
 gêneros textuais 83, 85, 129, 131, 175, 182
 Google Forms 21, 211, 218

I

IFA 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 47, 50, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 110, 112, 116, 117, 121, 122, 130, 131, 136, 139, 141, 143, 144, 153, 155, 158, 159, 161, 162, 163, 165, 169, 172, 174, 179, 180, 182, 188, 189, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 209, 237, 238, 239, 240, 241, 242
 interação verbal 83, 155
 interculturalidade 27, 62, 114, 147, 247
 interlocutores 27, 49, 123, 163, 167, 238
 iSticker 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 229, 230

L

LE 21, 25, 26, 27, 34, 38, 44, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 79, 83, 94, 122, 123, 124,

128, 129, 130, 143, 144, 145, 146, 167, 171, 172, 209, 210, 211, 212, 215, 224, 226, 228, 230, 232
 LEM 17, 46, 50, 68, 70, 71, 104, 149, 151, 160, 161
 Likert-Scale 21, 211, 218
 linguacultura 54, 57, 60
 língua espanhola 19, 24, 63, 69, 93, 94, 98, 99, 100, 110, 111, 114, 115, 120, 148, 153, 171, 243
 língua francesa 65, 66, 72, 73, 75, 81, 84, 89, 91
 língua inglesa 26, 99, 179, 180, 181, 183, 198, 202, 209, 235, 244
 língua japonesa 18, 121, 123, 124, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 146, 147, 202, 248, 249
 línguas estrangeiras 19, 20, 23, 25, 26, 30, 38, 39, 40, 42, 53, 65, 68, 70, 73, 94, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 119, 122, 126, 127, 147, 149, 152, 154, 155, 181, 202, 203, 235, 244, 246, 248
 linguística 12, 30, 37, 39, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 56, 60, 62, 63, 74, 77, 78, 79, 84, 85, 88, 96, 97, 99, 100, 109, 113, 115, 116, 135, 160, 170, 172, 246
 livro didático 79, 125

M

materiais autênticos 17, 19, 34, 38, 54, 56, 57, 94, 101, 102, 109, 111, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 163, 173, 174
 materiais didáticos 18, 19, 27, 42, 45, 49, 70, 71, 74, 79, 82, 86, 121, 122, 127, 130, 131, 132, 139, 144, 146, 147, 149, 150, 157, 173, 181, 182, 183, 188, 194, 198, 244, 247
 Mentimeter 216, 218, 219, 221, 223, 229, 230
 mercado 13, 82, 104, 124, 181

música 19, 153, 164, 165, 166, 167, 168,
170, 171, 174

N

nativos 123, 228, 231, 235

P

países francófonos 73, 79, 88, 90, 91, 125
políticas 11, 36, 37, 46, 55, 62, 69, 70,
99, 123

pós-graduação 25, 28, 37, 50, 59, 66, 77,
161, 162, 180

prática docente 62, 91, 116, 125, 188, 200,
235

prática social 15, 54, 107, 108, 111, 182,
184, 198

processo de aprendizagem 150, 160, 162,
184, 215

processo de internacionalização 14, 36, 66

processo de produção 19, 71, 152, 173,
174

processo formativo 17, 20, 28, 32, 33, 45,
54, 58, 187, 195

processos sociocognitivos 158, 160

professores de línguas 14, 15, 16, 18, 20,
65, 117, 146, 175, 177, 179, 180, 200

professores em formação 38, 41, 42, 43,
51, 53, 59, 60, 127, 144, 162, 170

proficiência linguística 74, 78

projeto de extensão 18, 31, 32, 40, 122,
130, 141, 143, 179, 180, 195, 197, 210,
237, 240, 246

propostas didáticas 160, 162, 197

R

registros linguísticos 150, 170

S

sequência didática 19, 82, 83, 148, 153,
164, 165, 175, 240

slogans 123, 124

sociodiscursiva 46, 128, 129

sociointeracionista 27, 29, 34, 35, 48, 57,
67, 83, 102, 156

T

técnicas de ensino 124, 144, 213

temática 52, 70, 71, 82, 84, 86, 88, 110,
166, 168, 171, 196, 207, 240, 247

TICs 208, 209, 212, 214, 215, 225, 232,
233

TikTok 217, 218, 226, 228, 229, 230

Titanomaquia 19, 153

trabalho colaborativo 28, 179, 180, 184,
189, 204

transformação social 35, 60, 187

transformações sociais 99, 187

U

UFPR 13, 15, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 32,
33, 36, 39, 50, 53, 58, 61, 62, 63, 65, 66,
67, 68, 72, 81, 85, 88, 90, 92, 94, 120, 122,
131, 132, 140, 147, 152, 197, 204, 207,
209, 210, 243, 244, 245, 246, 247, 248,
249

unidades temáticas 17, 27, 28, 29, 38, 50,
56, 58, 70, 78, 79, 86, 102, 107, 108, 109,
111, 112, 113, 114, 115, 131, 139, 142,
151, 159, 182

universidades brasileiras 36, 66, 90

universidades francesas 66, 76

W

Web 207, 208, 214, 217, 218, 223, 232,
234, 235

WhatsApp 198, 217, 223, 224, 225

Y

Youtube 19, 27, 58, 148, 150, 152, 153,
165, 168, 174

www.pimentacultural.com

Vida universitária em diálogo

