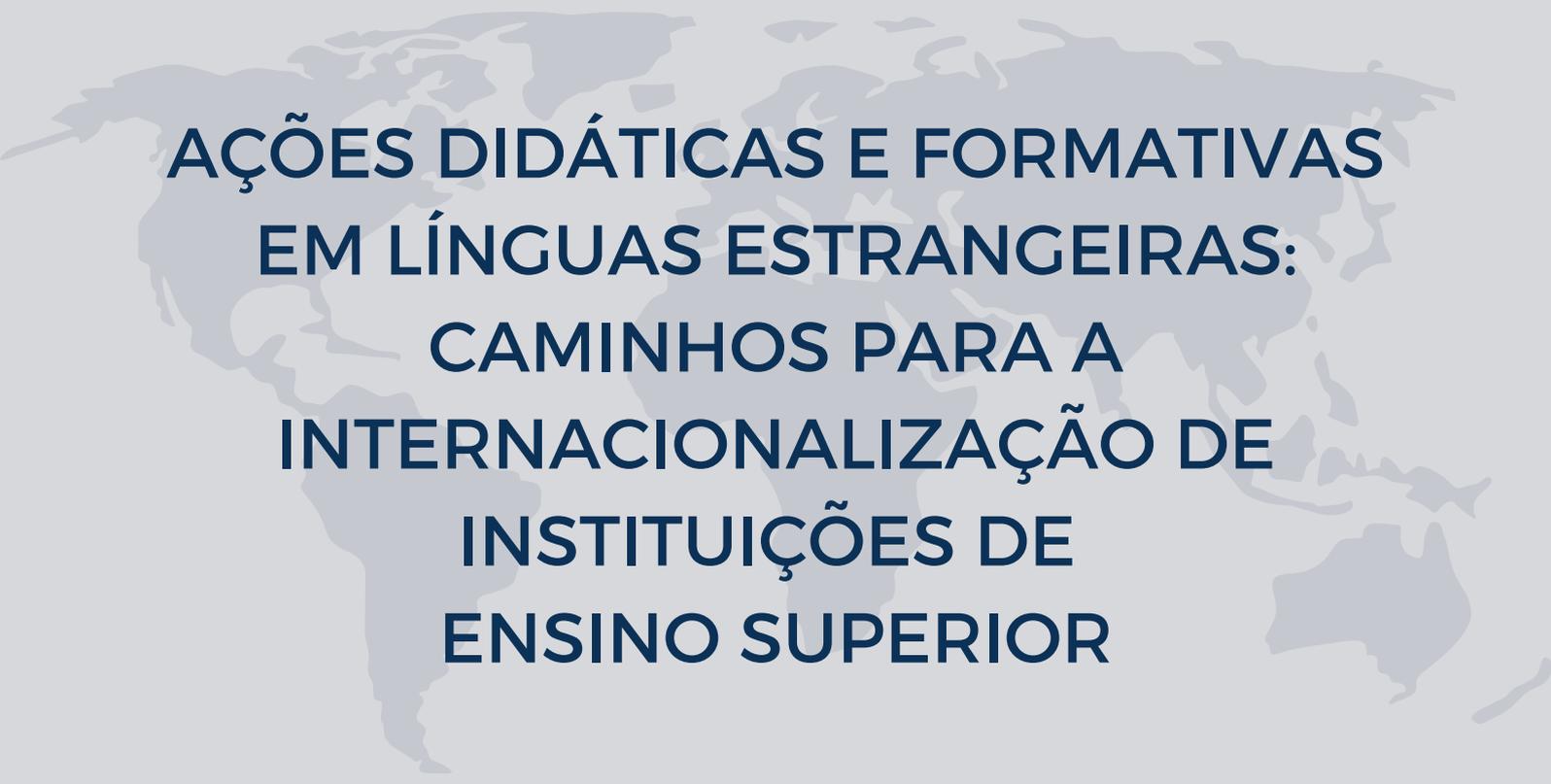


Heloisa Albuquerque-Costa
Mônica Ferreira Mayrink
(Orgs.)



**AÇÕES DIDÁTICAS E FORMATIVAS
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CAMINHOS PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DE
INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR**

**AÇÕES DIDÁTICAS E FORMATIVAS
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CAMINHOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda



FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Paulo Martins

Vice-Diretora: Ana Paula Torres Megiani

SERVIÇO DE EDITORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

Rua do Lago, 717 – Cid. Universitária

05508-080 – São Paulo – SP – Brasil

Tel. (11) 3091-0458

e-mail: editorafflch@usp.br

**AÇÕES DIDÁTICAS E FORMATIVAS
EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:
CAMINHOS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Heloisa Albuquerque-Costa

Mônica Ferreira Mayrink

(Orgs.)



fflch

FACULDADE DE FILOSOFIA,
LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo, 2023

A185 Ações didáticas e formativas em línguas estrangeiras [recurso eletrônico]:
caminhos para a internacionalização de instituições de ensino superior /
organizadoras: Heloisa Albuquerque-Costa, Mônica Ferreira Mayrink. --
São Paulo: FFLCH/USP, 2023.
5280 Kb; PDF.

ISBN 978-85-7506-447-4

DOI 10.11606/9788575064474

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Prática de ensino. 3. Ensino superior.
4. Aprendizagem. I. Albuquerque-Costa, Heloisa, org. II. Mayrink, Mônica
Ferreira, org.

CDD 440.7

Capa, revisão e diagramação: Melina O’Kuinghttons



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores, os quais também se responsabilizam pelas imagens utilizadas.

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Heloisa Albuquerque-Costa</i>	
<i>Mônica Ferreira Mayrink</i>	
O Centro Interdepartamental de Línguas da USP em tempos de internacionalização: articulação entre ações de ensino e de formação de professores	10
<i>Heloisa Albuquerque-Costa</i>	
<i>Mônica Ferreira Mayrink</i>	
Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades.....	30
<i>Christian Degache</i>	
Repensar o ensino de línguas para internacionalização por meio da abordagem plural da Intercompreensão	54
<i>Lívia Miranda-Paulo</i>	
O centro de ensino de línguas como espaço de formação de professores no contexto da internacionalização: reflexões e práticas	75
<i>Sandra Mari Kaneko Marques</i>	
<i>Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld</i>	
<i>Ana Cristina Biondo Salomão</i>	
O papel do Centro de Idiomas na busca pela Internacionalização em Casa (IeC): construindo a via de mão dupla	95
<i>Lucélia Ramos Alcântara</i>	
<i>Marcus Drummond Celestino Silva</i>	
Línguas e culturas em contato: o contexto de internacionalização na UNILA	106
<i>Maria Eta Vieira</i>	

Projeto Embaixadores Universitários da França e sua repercussão na Universidade Federal de Viçosa	122
<i>Rita de Cássia Gomes</i>	
Egressos do Programa Ciências sem Fronteiras – França: fontes para a mobilidade acadêmica	137
<i>Marcella dos Santos Abreu</i>	
O sujeito-aprendiz de língua estrangeira em intercâmbio universitário: aquisição e identificação linguístico-cultural	153
<i>Amarílis Aurora Aparecida Valentim</i>	
O desenvolvimento da escuta ativa no ensino da compreensão oral em língua francesa: preparação para a mobilidade acadêmica	169
<i>Hyanna Dias de Medeiros</i>	
Inglês para Fins Acadêmicos: desafios no desenvolvimento de um curso de escrita acadêmica na UFABC	189
<i>Samira Murad</i>	
Sobre os autores	203

APRESENTAÇÃO

O papel dos centros universitários de línguas nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e no exterior tem se mostrado cada vez mais relevante, por sua contribuição para a difusão e formação plurilíngue de estudantes, docentes e funcionários técnico-administrativos e de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo de internacionalização dessas instituições.

É nesse contexto que o presente livro reúne reflexões sobre os trabalhos, formações e pesquisas desenvolvidos por colegas de diferentes IES, brasileiras e estrangeiras. O compartilhamento das experiências realizadas mostra, no seu conjunto, a diversidade de ações que podem colaborar com o fortalecimento dos centros universitários em ensino, pesquisa e extensão.

No primeiro capítulo, intitulado *O Centro Interdepartamental de Línguas da USP em tempos de internacionalização: articulação entre ações de ensino e de formação de professores*, Heloisa Albuquerque-Costa e Mônica Ferreira Mayrink trazem o histórico das ações desenvolvidas na USP. A articulação dessas ações dá visibilidade ao papel que os centros assumem no contexto de internacionalização plurilíngue nos dias de hoje.

O segundo capítulo, *Plurilinguismo e ensino de línguas no contexto da internacionalização das universidades*, de Christian Degache, da Universidade de Grenoble-Alpes, França, traz como fio condutor duas questões centrais: Como as abordagens plurais e o ensino “repercutido” se inserem em uma política linguística universitária? e Quais são as diretrizes de uma política linguística plurilíngue? A contribuição do autor se dá no âmbito da reflexão sobre as abordagens intercompreensivas como vetor das políticas plurilíngues das universidades.

Lívia Miranda-Paulo trata, em seu capítulo *Repensar o ensino de línguas para internacionalização por meio da abordagem plural da Intercompreensão*, dos diferentes aspectos da internacionalização e sua relação com a formação em línguas estrangeiras. Nesse sentido, a autora ressalta que “a política linguística das instituições implica diretamente no sucesso dos programas de envio e acolhimento de estudantes para/de outros países”. A abordagem da intercompreensão é colocada como um dos lugares privilegiados para a formação nesse contexto.

Retomando a reflexão sobre os centros de línguas, Sandra Mari Kaneko Marques, Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld e Ana Cristina Biondo Salomão apresentam o capítulo *O centro de ensino de línguas como espaço de formação de professores no contexto da internacionalização: reflexões e práticas*. As autoras destacam a importância do processo de internacionalização nas universidades brasileiras e a necessidade de preparação de seus discentes, docentes e demais servidores para essa realidade. O capítulo tem como objetivo apresentar os subsídios teóricos e algumas das práticas que embasam o trabalho de desenvolvimento profissional de professores de língua estrangeira no Centro de Ensino de Línguas na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CEL/FCLAr), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

O quinto capítulo, intitulado *O papel do Centro de Idiomas na busca pela Internacionalização em Casa (IeC): construindo a via de mão dupla*, de Lucélia Ramos Alcântara e Marcus Drummond Celestino Silva, ressalta o papel dos centros de idiomas para o desenvolvimento da proficiência linguística e da competência intercultural dos estudantes. Os autores destacam que é “por meio do aprendizado de línguas que se tem acesso ao novo, ao desconhecido, àquilo que parece estar longe do alcance”. A reflexão se dá no contexto do Centro de Idiomas do IFBA, Campus de Salvador.

O sexto capítulo, de Maria Eta Vieira, leva o título *Línguas e culturas em contato: o contexto de internacionalização na UNILA* e aproxima o leitor de temas como o da interdisciplinaridade, do multilinguismo e da integração da América Latina e sua vocação internacionalista. A autora descreve algumas das ações de ensino, de pesquisa e de extensão vinculadas à integração latino-americana e à internacionalização.

No capítulo *Projeto Embaixadores Universitários da França e sua repercussão na Universidade Federal de Viçosa*, Rita de Cássia Gomes apresenta um projeto específico de integração universitária em contexto de internacionalização que foi realizado em sua instituição. Ao longo de seu texto, a professora discute a importância da valorização das línguas estrangeiras, tomando como referência uma experiência na área de francês que focalizou quatro aspectos: mobilidade acadêmica, cooperação científica, ensino da língua francesa e difusão da cultura francesa.

No oitavo capítulo, intitulado *Egressos do Programa Ciências sem Fronteiras – França: fontes para a mobilidade acadêmica*, Marcella dos Santos Abreu resgata

entrevistas de alunos de francês participantes desse Programa para discutir o impacto que essa ação teve na internacionalização das universidades brasileiras e sua contribuição para pesquisas e formações em ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Na sequência, o capítulo *O sujeito-aprendiz de língua estrangeira em intercâmbio universitário: aquisição e identificação linguístico-cultural*, de Amarílis Aurora Aparecida Valentim, se debruça sobre a experiência de intercambistas francófonos na USP, a fim de compreender sua motivação para a realização do intercâmbio no Brasil e sua percepção sobre a vivência com e por meio da língua portuguesa.

O texto de Hyanna Dias de Medeiros, que leva o título *O desenvolvimento da escuta ativa no ensino da compreensão oral em língua francesa: preparação para a mobilidade acadêmica*, apresenta uma reflexão sobre a importância de formar os futuros professores de francês para o trabalho com o ensino da compreensão oral nesse idioma. Considerando que esta é “uma das competências mais solicitadas aos intercambistas, principalmente no que se refere às estratégias para compreender as aulas expositivas”, a autora apresenta uma proposta de unidade didática que pode contribuir com a formação docente nessa perspectiva.

O capítulo que encerra este livro é de autoria de Samira Murad e se intitula *Inglês para Fins Acadêmicos: desafios no desenvolvimento de um curso de escrita acadêmica na UFABC*. O texto discute uma sequência didática utilizada em um curso para pós-graduandos e docentes da UFABC, tomando como ponto de partida o contexto em que foi oferecido e o perfil dos alunos, bem como os pressupostos teóricos que embasaram sua elaboração.

Esperamos que estas leituras possam contribuir para a ampliação das ações de internacionalização desenvolvidas no âmbito das universidades, seja no interior dos cursos de graduação e pós-graduação, seja no contexto das atividades de extensão que ocupam um lugar de destaque nos centros de línguas, os quais se mostram cada vez mais empenhados em colaborar com o desenvolvimento de políticas linguísticas plurilíngues que atendam às demandas da comunidade acadêmica.

Heloisa Albuquerque-Costa
Mônica Ferreira Mayrink
Organizadoras

**O CENTRO INTERDEPARTAMENTAL DE LÍNGUAS DA USP EM TEMPOS
DE INTERNACIONALIZAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE AÇÕES DE
ENSINO E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Heloisa Albuquerque-Costa

Mônica Ferreira Mayrink

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras nos centros de línguas das universidades brasileiras públicas ou privadas acompanhou, ao longo do tempo, a evolução das demandas para a formação linguística, cultural e acadêmica de seu público interno e externo. Tradicionalmente, para a comunidade universitária, a oferta de atividades de formação vem respondendo a necessidades específicas, na forma de cursos de leitura em língua estrangeira, conhecidos desde a década de 1970 como *ensino de línguas instrumentais* (ALBUQUERQUE-COSTA, 2015), além de outros cursos mais gerais de línguas estrangeiras, incluindo os de português para falantes de várias línguas. Paralelamente, os centros de línguas universitários também atendem às necessidades do público externo, as quais, geralmente, estão relacionadas à aprendizagem de línguas voltada para situações de comunicação de aspectos da vida cotidiana ou para fins acadêmicos.

Além desses exemplos, há uma variedade significativa de cursos que visam ao aperfeiçoamento linguístico dos alunos em nível intermediário e avançado, à preparação para exames de certificação em várias línguas estrangeiras, à formação em tradução, à formação inicial e continuada de professores, entre outros. Nesse amplo quadro de possibilidades, ressalta-se o fato de que cada curso ou conjunto de cursos está sob a responsabilidade de uma coordenação acadêmica, assumida, em geral, por um professor-pesquisador vinculado a algum departamento de línguas de sua universidade, o que assegura ao projeto pedagógico de cada Centro uma articulação com os objetivos de formação dos cursos de graduação. O planejamento das ações dos centros de línguas com

apoio das coordenações tende a ser um espelhamento do que é desenvolvido por suas respectivas unidades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

No que se refere à formação de professores (Letras-Licenciatura), entendemos que a articulação entre os centros de línguas e os cursos de Letras permite que os alunos ampliem suas competências e habilidades no sentido de encontrar um espaço complementar ao que é desenvolvido na graduação. A realização de encontros de formação pedagógica, a elaboração de programas de ensino de línguas e material didático, e o acompanhamento e supervisão aos professores que ministram os cursos para discussão sobre diferentes metodologias de ensino e formas de avaliação pertinentes à área de línguas em geral, são algumas das atividades que ocorrem nos centros de línguas. Esse vínculo docente-discente revela-se de suma importância para a formação dos licenciandos, pois, além de criar oportunidades concretas de reflexão sobre o fazer docente, os estimula para a realização de projetos de pesquisa em nível de Iniciação Científica e, posteriormente, quando formados, para o seu engajamento em programas de mestrado e doutorado.

Paralelamente, ao longo dos últimos anos, impulsionados pelas políticas de internacionalização das universidades brasileiras e estrangeiras e pelos acordos internacionais estabelecidos para a mobilidade acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, a direção e coordenações dos centros de línguas começaram a identificar necessidades de comunicação oral e escrita mais específicas do público interno das universidades relacionadas à preparação linguística e cultural de estudantes e professores para viabilizar a realização de programas de intercâmbio com universidades estrangeiras. Além disso, a oferta de cursos de português para estrangeiros também aparece como um dado crescente, como resposta à natureza de *mão dupla* da internacionalização que, além de prever a formação de alunos brasileiros para estudar no exterior, inclui também cursos para estudantes estrangeiros que realizam programas de intercâmbio no Brasil. Nesse contexto de incentivo à internacionalização, ganham destaque programas de acordos internacionais entre o Brasil e a França como o CAPES-BRAFITEC e CAPES-BRAFAGRI, voltados, respectivamente, para estudantes de engenharia que desejam

realizar o programa de intercâmbio acadêmico de duplo diploma nas Grandes Escolas da França¹ e nas áreas de Zootecnia, Zoologia, Veterinária.

A crescente mobilidade acadêmica de estudantes e professores brasileiros para países estrangeiros tornou-se expressiva a partir de 2011 e esse movimento teve um importante impacto na oferta de cursos de línguas voltados à preparação linguística e cultural em contexto universitário fora do Brasil. Com a criação do programa *Ciências sem Fronteiras*² pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, mais de 70.000 estudantes universitários puderam realizar uma parte de seus estudos em instituições de ensino superior estrangeiras.

Esse fato, em particular, gerou uma série de questionamentos por parte dos centros de línguas em relação ao planejamento e oferta de cursos nas universidades: Quais são as demandas da internacionalização? Quais programas de formação linguística e cultural voltados à mobilidade acadêmica podem ser elaborados e oferecidos? Como pode ser feita a formação dos professores que vão ministrar esses cursos?

Em 2012, o Ministério da Educação e Cultura instituiu o *Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras* e, em 2014, o programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF), ampliando o que foi feito com o inglês para as outras línguas³. O objetivo principal do IsF se pautou na definição de ações visando a promover a internacionalização das universidades, sobretudo para o favorecimento da criação de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior no Brasil. O programa compreendia 7 idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira) e esteve vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) até meados de 2019, quando esse vínculo foi interrompido. A partir de então, a rede de professores e pesquisadores engajados em dar continuidade à internacionalização das universidades, à formação de professores e à oferta de cursos, buscou alternativas para um novo vínculo

¹ Os programas BRAFITEC (BRasil France Ingénieur TEChnologie) e BRAFAGRI (BRASIL França AGRICultura) têm por objetivo fomentar o intercâmbio entre Instituições de Ensino Superior brasileiras e francesas e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos obtidos nas instituições participantes.

² Ciências sem Fronteiras – CAPES – mais informações disponíveis no endereço <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 25 set. 2021.

³ Mais informações sobre o programa IsF estão disponíveis no endereço <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em 25 set. 2021.

que se concretizou por meio da Rede ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior⁴.

É a partir desse contexto mais amplo e complexo que pretendemos discutir, neste capítulo, a perspectiva acadêmica que está na base do projeto pedagógico do Centro Interdepartamental de Línguas da Universidade de São Paulo (CIL-USP), que inclui: a) um conjunto das ações de ensino com a oferta de cursos para público interno e externo à universidade; b) ações para formar professores no âmbito da formação inicial e continuada; c) projetos para fomentar investigações que permitam que a área de ensino e aprendizagem de línguas possa evoluir diante das demandas do século XXI.

Para atingir esse objetivo, orientaremos nossa discussão em torno dos três eixos de ações que desenvolvemos no CIL-USP. O primeiro se refere às ações de ensino, em sua articulação com a Graduação e com a formação continuada de professores. O segundo eixo vai apresentar as atividades voltadas para a internacionalização da universidade, e o último eixo se refere à apresentação de algumas projeções para os projetos futuros do Centro. Por fim, nas considerações finais, apontamos para uma proposta que possa orientar o papel dos centros de línguas universitários frente às demandas da sociedade contemporânea.

1. O Centro Interdepartamental de Línguas da Universidade de São Paulo: ações de ensino e formação continuada de professores

O Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP (CIL-USP) foi criado em 1991 e, desde sua origem, está institucionalmente vinculado à direção da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Administrativamente, conta com um diretor e um vice-diretor, um Conselho Deliberativo composto por professores representantes dos departamentos de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), Letras Modernas (DLM) e Letras Orientais (DLO), além de docentes coordenadores das línguas portuguesa e estrangeiras (alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, latim e grego). Esse conselho tem como função acompanhar a realização das ações do centro de línguas, propor encontros específicos e

⁴ Mais informações em https://www.andifes.org.br/?page_id=82328. Acesso em 25 set. 2022.

jornadas de formação, entre outras possibilidades, de acordo com as demandas da comunidade interna e externa à universidade.

Em seus mais de 30 anos de atuação, o CIL-USP vem desempenhando o papel de apoiar a formação linguística e cultural da comunidade universitária em geral (estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e funcionários), do ponto de vista do ensino de idiomas, com o desenvolvimento de competências orais, escritas e interculturais. Paralelamente, desenvolve ações que deixam claro seu vínculo com a Graduação e com a Licenciatura em Letras, ao criar espaços de reflexão e prática didática que visam à formação dos futuros professores de língua materna e estrangeira.

Nesse sentido, os objetivos do CIL-USP relacionados ao contexto de ensino são:

- Identificar de forma contínua as necessidades de formação linguística e cultural das diferentes unidades da USP (público interno).
- Oferecer cursos e oficinas nas várias línguas para formação linguística e intercultural da comunidade universitária (público interno).
- Oferecer cursos de curta e oficinas específicas para a formação inicial e complementar dos alunos de Graduação e Licenciatura em Letras.
- Oferecer cursos e oficinas de preparação para os exames de certificação em língua estrangeira (inglês, francês e espanhol).

No que tange o conjunto de ações de ensino voltadas para o público externo, o CIL-USP inclui em sua programação uma ampla oferta de oficinas pedagógicas e cursos voltados à formação continuada de professores de línguas da rede particular e pública. A fim de promover um vínculo mais estreito com esse último contexto, o Centro se abre à realização de um trabalho de cooperação com a formação continuada por meio de projetos que envolvem os professores dos Centros de Línguas do Estado de São Paulo⁵. Os professores-coordenadores articulam essas ações junto aos responsáveis da rede pública e identificam as temáticas que são mais urgentes a serem trabalhadas; as questões de

⁵ No estado de São Paulo os Centros de Línguas (CEL) estão vinculados às escolas públicas do estado, e oferecem, segundo a necessidade local, cursos livres de francês, espanhol, italiano, japonês.

organização e divulgação são assumidas pela equipe técnica e administrativa do CIL-USP.

A fim de cumprir com esses objetivos de formação da comunidade interna e externa à universidade, o CIL-USP organiza, permanentemente, uma extensa agenda de oferta de cursos regulares nas áreas de inglês, japonês e português para estrangeiros⁶, como ilustra o seguinte quadro:

Quadro 1: Cursos oferecidos entre 2018 e 2022 (1º sem)

Ano	Cursos
2018	37 cursos nas áreas de inglês, português e japonês, sob responsabilidade das educadoras do Centro.
2019	42 cursos nas áreas de inglês, português e japonês, sob responsabilidade das educadoras do Centro. 03 cursos gratuitos para funcionários da FFLCH nas áreas de inglês (1º semestre), francês (2º semestre) e espanhol (2º semestre) ⁷ , sob a responsabilidade de alunos graduandos supervisionados por docentes da USP.
2020	44 cursos nas áreas de inglês, português e japonês, sob responsabilidade das educadoras do Centro. Todos os cursos foram oferecidos na modalidade remota, devido à crise sanitária que determinou o isolamento social no país.
2021	48 cursos nas áreas de inglês, português e japonês, sob responsabilidade das educadoras do Centro. Todos os cursos foram oferecidos na modalidade remota, devido à crise sanitária que determinou o isolamento social no país.
2022	23 cursos nas áreas de inglês, português e japonês, sob responsabilidade das educadoras do Centro. Os cursos foram oferecidos nas modalidades remota e presencial.

Fonte: Elaboração própria

Dentre os cursos ofertados, citamos: Inglês para leitura de textos (níveis 1 e 2); Inglês para Graduandos (Níveis 1, 2 e 3); Inglês em Contexto Acadêmico; Inglês para

⁶ No momento, a oferta de cursos regulares encontra-se limitada devido à restrição do quadro permanente de educadoras do CIL-USP. Para atender às demandas de formação em outros idiomas (francês, italiano, espanhol), são oferecidas atividades na modalidade de oficinas e palestras, com professores especialistas convidados.

⁷ A oferta dos cursos foi articulada com a disciplina optativa **Práticas Interculturais**, o que possibilitou que os alunos matriculados ministrassem as aulas sob supervisão das professoras responsáveis (Luciana Carvalho – inglês; Heloísa B. Albuquerque Costa – francês; Mônica F. Mayrink O’Kuinghtons – espanhol). A oferta desses cursos pelo CIL marca o seu engajamento com a formação de professores e o fortalecimento das licenciaturas das Letras, uma vez que o Centro se estabelece como um lócus de articulação entre teoria e prática, colocando o aluno em situações reais de aprendizagem. Do ponto de vista dos alunos cursantes – funcionários da FFLCH -, o curso contribui para sua capacitação e formação em línguas estrangeiras.

escrita acadêmica; Curso preparatório para TOEFL iBT (IRI); Curso preparatório para IELTS; Inglês para apresentações orais; TED Talks e compreensão oral em inglês; Japonês 1 - Haru; Japonês 3 - Aki; Japonês elementar - SAKURA; Preparatório para N3 do JLPT; Português Conversação e Produção de Textos em Português Língua Estrangeira (Nível B); Conversação e Produção de Textos em Português Língua Estrangeira (Nível C).

Paralelamente, buscando ampliar seu papel de centro de formação da comunidade interna e externa da universidade, o CIL-USP organiza oficinas de cunho pedagógico, linguístico e cultural. No quadro a seguir, apresentamos uma amostra das ofertas realizadas entre 2018 e 2022:

Quadro 2: Exemplos de oficinas oferecidas entre 2018 e 2022

Português	Conversação e Produção Textual em Português para Estrangeiros - Nível A
	Conversação em Português Língua de Acolhimento (Curso para Refugiados) – níveis Básico e Avançado
Inglês	Inglês para Produção de Abstracts
	A Pronúncia da Língua Inglesa: Reconhecendo e praticando seus sons
	Análise de erros comuns na escrita acadêmica em inglês
Japonês	Iniciação à compreensão auditiva em japonês – N5/N4 JLPT
Espanhol	Gênero discursivo e tipologia textual: teoria e prática para a aula de ELE
	Atividades lúdicas para o ensino da gramática
	Tecnologias no ensino de língua espanhola: repensando metodologias para a sala de aula presencial e virtual
	Pedagogia por projetos no ensino de língua espanhola: teoria e prática
	Atividades práticas para ensinar gramática e pragmática na aula de espanhol
	Humor na sala de aula
Francês	Traduzir o poema em prosa
	Competência Intercultural no ensino da língua francesa: reflexões e atividades práticas
Formação pedagógica	Metodologias tradicionais e ativas para ensino de língua japonesa
	O ensino da cultura na sala de aula de língua japonesa - 日本文化を教える
	Metodologias Ativas de Aprendizagem: possibilidades e desafios
	Avaliação de Leitura em língua estrangeira: critérios para escolha de textos e tipos de questões

Fonte: Elaboração própria

Como é possível constatar, as ações de ensino que o CIL-USP desenvolve estão baseadas no fortalecimento de uma política plurilíngue na universidade (NOGUEROL;

VILA, 2007; PINTO, 2013), o que se expressa no apoio à formação inicial e continuada de professores e no incentivo a projetos que enfatizem reflexões sobre metodologias de ensino e sobre o papel das tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas (MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2015; MAYRINK; GARGIULO, 2016; ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK, 2017).

As questões de ordem metodológica, que abrangem reflexões sobre as formas de ensinar e aprender, são discutidas pelos professores-coordenadores no âmbito do acompanhamento dos cursos das diferentes línguas e também em formações específicas que respondem às demandas atuais dos diferentes contextos de ensino (escolas públicas e privadas, institutos de línguas e outros). Para isso, é fundamental que os professores-coordenadores do CIL-USP sejam sensíveis às necessidades que os graduandos manifestam para promover discussões e vivências práticas sobre as questões atuais presentes no cotidiano da sala de aula. Algumas inquietações comuns aos professores em situação de formação inicial e continuada são:

- Quais são as atuais metodologias, considerando as diferentes demandas e contextos de ensino-aprendizagem de línguas?
- Como integrar as tecnologias na sala de aula?
- Como utilizar os recursos digitais na sala de aula?
- De que forma o trabalho com gêneros discursivos pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de línguas?
- Como trabalhar a gramática na sala de aula?
- Quais as diferentes formas de avaliação na aprendizagem de idiomas?
- Como desenvolver cursos na modalidade a distância?

A discussão sobre essas relações entre o ensinar e o aprender se apoia em reflexões teóricas advindas de pesquisas já realizadas na área e que se mostram motivadoras para provocar mudanças no cotidiano da sala de aula. O desafio de contribuir para a transformação inovadora da educação impulsiona o CIL-USP a estabelecer uma estreita relação entre ensino e pesquisa.

As ações desenvolvidas pelo CIL-USP, tanto no contexto do desenvolvimento de cursos, como na oferta de oficinas e palestras, possuem um importante e visível respaldo em pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas que priorizam um processo de reflexão contínua e circular concretizada na relação entre ensino-pesquisa-ensino. Desse modo, consideramos que situações-problema identificadas em diferentes contextos motivam o sujeito (professor em formação inicial ou continuada) para a investigação, e os conduzem ao desenvolvimento de uma postura ativa de reflexão crítica (LIBERALI, 2010) na busca de alternativas para uma melhor compreensão do processo educativo e possível transformação não só de seu contexto imediato (a sala de aula), mas também do entorno sociocultural em que este se insere. Esse processo reflexivo se traduz em um movimento circular e contínuo, conforme já discutido em Mayrink e Albuquerque-Costa (2017, p. 157):

Figura 1: Processo reflexivo do professor



Fonte: Mayrink e Albuquerque-Costa (2017, p. 157)

De forma complementar, o CIL-USP se apresenta como um contexto profícuo para o desenvolvimento de pesquisas. As coordenações dos cursos, na figura de professores-pesquisadores de diferentes departamentos, se engajam na orientação de projetos de Iniciação Científica e de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, sendo que muitas delas contam com o apoio do CIL-USP para a realização de encontros de formação didático-metodológica, organização de eventos científicos, e também para a

oferta de cursos relacionados às suas pesquisas, principalmente na área dos Estudos Linguísticos. Algumas das temáticas que têm ganhado destaque são: ensino da leitura em língua estrangeira, intercompreensão de línguas românicas, ensino de línguas com tecnologias, plurilinguismo em contexto universitário, entre outras. Essas questões têm sido objeto de discussão de eventos próprios do CIL-USP, como o *I, II e III Encontro do Centro Interdepartamental de Línguas*, ocorridos, respectivamente, em 2012, 2016 e 2019, além de outros que recebem o apoio logístico do CIL. O quadro 3 apresenta alguns exemplos de palestras e eventos acadêmicos oferecidos ou apoiados pelo CIL no período de 2018 a 2022:

Quadro 3: Conferências e eventos acadêmicos oferecidos ou apoiados pelo CIL no período de 2018 a 2022

Conferências	A tradução pedagógica como recurso didático-metodológico no ensino de línguas estrangeiras
	Exames de língua inglesa: TOEFL iBT e IELTS
	Formação de professores na perspectiva da Teoria Sociocultural
	Teoría Sociocultural y desarrollo de un segundo idioma
	Aprendizagem de línguas em Teletandem: 10 anos de prática
Eventos acadêmico-científicos	Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais (edições anuais, de 2018 a 2022)
	III e IV Encontro do Centro Interdepartamental de Línguas
	I JORDEL – Jornada de Recursos Didáticos para o Ensino de Línguas
	4º Congresso Latino-americano de Glotopolítica
	III Jornada de Estudos de Intercompreensão nas Línguas Românicas
	V Congresso Internacional de Fraseologia e Paremiologia; IV Congresso Brasileiro de Fraseologia
	Roda de Conversa Ensinar e aprender línguas estrangeiras na modalidade presencial e remota
	Mesa-redonda: Vygostky in Second Language Learning Research: some reports from English and Spanish

Fonte: Elaboração própria

Do ponto de vista dos alunos-pesquisadores engajados em projetos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, além do espaço de discussão e campo de coleta de dados propiciado pelo CIL-USP, também se configura a possibilidade de eles se integrarem às atividades do Centro através do oferecimento de oficinas cujas temáticas apresentem uma interface com suas pesquisas.

Em suma, o apoio a projetos com alto potencial para a formação do professor-investigador tem se mostrado como uma importante meta do CIL-USP, que contribui diretamente com o projeto de internacionalização da universidade.

2. Ações do CIL-USP para a internacionalização da universidade

Os recentes e intensos esforços das universidades brasileiras em direção à concretização de seus projetos de internacionalização têm sido empreendidos, majoritariamente, no sentido da organização de atividades internacionais, com a definição de programas de intercâmbio de professores, pesquisadores ou estudantes, bem como na recepção das mesmas categorias de estrangeiros⁸. A essas iniciativas de favorecimento da mobilidade acadêmica, somam-se outras relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais, aumento expressivo das publicações científicas e da consolidação da excelência acadêmica das universidades.

As línguas estrangeiras possuem uma estreita relação com o movimento crescente pela internacionalização das universidades, uma vez que seu conhecimento é condição imprescindível para a formação e fortalecimento da comunidade acadêmica, ao possibilitar não somente a mobilidade acadêmica de graduandos, pós-graduandos e docentes, mas também o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação ministrados em língua estrangeira (sobretudo nos casos em que os professores-visitantes são externos à USP), e a participação da universidade em projetos internacionais financiados por agências de fomento (CAPES) e outras instituições internacionais (AUF)⁹.

As atividades do CIL-USP relacionadas ao projeto de internacionalização da universidade se manifestam, principalmente, em três importantes esferas: na elaboração e aplicação de exames de proficiência em língua materna e estrangeira, no desenvolvimento de projetos que engajam os licenciandos em Letras na oferta de oficinas de língua e cultura estrangeira para alunos da USP interessados em mobilidade

⁸ Esse conjunto de ações corresponde a uma parte das atividades que podem chegar a configurar um projeto de internacionalização, conforme o entendimento de Laus (2012, p. 80).

⁹ AUF – Agência Universitária da Francofonia. Para mais informações, acessar o site <https://www.auf.org>.

acadêmica, e de projetos voltados para o estabelecimento parcerias com universidades estrangeiras para a realização de intercâmbio virtual entre seus alunos de graduação.

2.1. Exames de proficiência em língua materna e estrangeira

Ao longo dos anos, o CIL-USP tem contribuído com a elaboração e aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira, que constitui uma das etapas da seleção de candidatos aos diversos programas de pós-graduação da USP que definem o inglês, francês, espanhol, italiano e japonês como as línguas de ingresso. Em se tratando de uma atividade complexa que compreende várias etapas, cada coordenador tem o apoio administrativo de um ou mais monitores. Além de cuidarem dos aspectos práticos de inscrição, listas e organização das salas, os monitores se beneficiam de uma formação complementar na área de avaliação em língua estrangeira, uma vez que, junto a seus coordenadores específicos, aprendem a selecionar textos para as diferentes áreas do conhecimento, a verificar a pertinência temática do texto, sua adequação para uma avaliação de compreensão escrita, e discutem a tipologia de questões pertinentes ao perfil de avaliação que se quer garantir com esses exames. Nesse sentido, há uma preocupação do CIL-USP em oferecer oficinas e cursos voltados para essas atividades, contribuindo para uma formação complementar dos graduandos e pós-graduandos da universidade interessados em questões de avaliação em língua estrangeira.

Nesse contexto, é importante mencionar que a ampliação desse trabalho realizado pelo Centro vem respondendo a novas demandas específicas de inclusão social como a organização da aplicação de provas de proficiência linguística para candidatos com deficiência auditiva, o que demanda uma série de medidas, entre elas, a contratação de intérpretes em LIBRAS¹⁰ e toda uma reformulação da logística e da preparação dessas provas.

Visando ainda a contribuir com a internacionalização da USP, na área de inglês professoras-educadoras oferecem cursos de preparação para a certificação internacional conferida pelo exame TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Nas áreas de francês e espanhol, existe também um projeto de oferta de oficinas e cursos preparatórios

¹⁰ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

para exames específicos como o DELF (Diplôme d'études en langue française), o TCF (Test de Connaissance du Français) e o CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso). Soma-se a estes a possibilidade de retomada¹¹ da USP como centro aplicador do exame CELPE-Bras, contribuindo para a valorização da língua portuguesa e de sua certificação para os alunos estrangeiros que realizam os programas de mobilidade na universidade.

Ainda no que se refere às atividades do CIL-USP como instância que dá suporte à certificação em proficiência linguística, cabe destacar que o Centro já atendeu a demandas específicas da Comissão de Relações Internacionais da universidade, nos casos em que as instituições estrangeiras solicitam uma declaração do aluno, para que este possa incorporá-la em seu dossiê de candidatura ao programa de mobilidade. No período de 2015 a 2017, por exemplo, essa atividade foi desenvolvida a fim de dar apoio aos alunos da Escola Politécnica da USP, candidatos ao duplo diploma com Escolas de Engenharia da França.

É ainda importante ressaltar que essas ações também têm impacto na área da didática das línguas estrangeiras, uma vez que criam espaços de discussão sobre temas relacionados a um melhor entendimento do processo de leitura e da avaliação da compreensão de textos científico-acadêmicos, bem como sobre o papel da certificação para a mobilidade acadêmica e do desenvolvimento de competências orais e escritas em cursos voltados para públicos específicos (como, por exemplo, para os estudantes da Escola Politécnica da USP, que se preparam para a realização de intercâmbio).

2.2. O apoio do CIL-USP aos programas de mobilidade acadêmica

Como já mencionamos anteriormente, no contexto de internacionalização da USP, a implantação do Programa IsF representou uma importante ação para apoiar a formação linguístico-cultural em diferentes idiomas para a mobilidade acadêmica dos estudantes, e o Centro foi determinante para trazer de volta as discussões acerca da definição de uma política plurilíngue na universidade.

Com o encerramento do Programa junto ao MEC em 2019, a USP deixou de oferecer os cursos de línguas especificamente vinculados a ele e o CIL procurou definir

¹¹ A USP foi centro aplicador do CELPEBRAS de 2003 a 2006.

formas de manter seu compromisso com o desenvolvimento linguístico e cultural da comunidade interna - estudantes de graduação e pós-graduação, além de docentes e funcionários - interessada em se engajar em experiências de mobilidade acadêmica. De forma alinhada com seu objetivo de contribuir com o fortalecimento das licenciaturas, encontrou, no Programa Universitário de Bolsas (PUB) da Pró-Reitoria de Graduação, um espaço profícuo para o desenvolvimento do projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Línguas e Culturas Estrangeiras para Internacionalização”, que entra, em 2022, em sua quarta edição.

O projeto se enquadra nas atividades de ensino e pesquisa do Centro e tem como objetivo geral criar um espaço de formação para os alunos dos cursos de licenciatura em Letras (áreas de espanhol, francês, inglês, italiano, português e japonês). De natureza coletiva e interdepartamental, o projeto amplia o *locus* de formação acadêmica e de iniciação à docência, por meio do acompanhamento do aluno-bolsista em práticas supervisionadas por docentes dos departamentos envolvidos (Letras Modernas, Letras Orientais e Letras Clássicas e Vernáculas). As práticas se compõem de diferentes tipos de atividades, entre elas, a elaboração de programas de ensino para as modalidades presencial e à distância, o oferecimento de aulas, a elaboração de material didático, a definição de instrumentos e critérios de avaliação, o registro do trabalho e a reflexão crítica sobre o processo. Há um especial interesse em dar ênfase à formação dos alunos bolsistas para a reflexão sobre a atuação docente na modalidade à distância, dada a lacuna existente na formação do licenciando em Letras na USP nessa área. A atenção à preparação de nosso alunado para esse contexto de ensino se acentuou sobremaneira no último ano, diante do cenário de isolamento imposto pela pandemia do COVID-19.

O projeto também está inserido nas ações voltadas para a internacionalização da universidade, ao oferecer à comunidade interna - estudantes de graduação e pós-graduação, além de docentes e funcionários - um espaço de desenvolvimento em língua e cultura estrangeira, colaborando com os programas de mobilidade acadêmica oferecidos pela USP.

As ofertas de formação feitas até o momento foram realizadas na modalidade de oficinas conduzidas pelos alunos bolsistas, com supervisão de seus professores-coordenadores. Entre as propostas desenvolvidas, citamos as seguintes:

Quadro 4: Oficinas e cursos oferecidos pelos bolsistas PUB entre 2019 e 2022

Francês	Internacionalização em língua francesa: primeiros passos para a mobilidade acadêmica em Letras
Italiano	Italiano para Mobilidade Acadêmica - Quem Tem Boca Vai a Roma
	Italiano para mobilidade acadêmica (três níveis)
Espanhol	Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional
	Passaporte para o Espanhol: primeiros passos
	Passaporte para o Espanhol: Língua e Cultura
	Mulheres em cena: representações do feminino em lendas hispanoamericanas
Japonês	Língua Japonesa para alunos de Mobilidade Internacional
	Língua Japonesa - Contextualização para alunos de Mobilidade Internacional - katakana e hiragana
	Língua Japonesa - Contextualização para alunos de Mobilidade Internacional – introdutório
Português para estrangeiros	Oficina Intensiva PLE - níveis B1 e C1
	Oficina Intensiva de Português para Imigrantes - nível A1, B1
	Oficina Intensiva de Redação Acadêmica para Estrangeiros

Fonte: Elaboração própria

Soma-se a essa iniciativa o projeto PUB “Centro Interdepartamental de Línguas: Interações Teletandem para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes de Letras”, que reafirma o lugar institucional ocupado pelo CIL na consolidação de uma política linguística que valoriza o plurilinguismo e reconhece o papel das línguas estrangeiras na formação da comunidade interna e externa à universidade. Considerando que esta ação se configura como um espaço inovador de formação linguística e cultural dos estudantes, afinado com as demandas da sociedade contemporânea, trataremos de suas especificidades na próxima seção.

2.3. A criação de espaços para o intercâmbio virtual entre alunos da graduação

O projeto “Centro Interdepartamental de Línguas: Interações Teletandem para o desenvolvimento linguístico e cultural dos estudantes de Letras” teve início no segundo semestre de 2021, quando foi aprovado no marco do Programa Universitário de Bolsas (PUB) da Pró-Reitoria de Graduação. Trata-se de um projeto de intercâmbio virtual, que se enquadra nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Centro Interdepartamental de Línguas, e se organiza de forma articulada com as atividades do Departamento de

Letras Modernas e do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Seu objetivo geral é criar um espaço de desenvolvimento linguístico e cultural para os alunos de diferentes habilitações dos cursos de Letras¹² (áreas de espanhol, francês, inglês, italiano, alemão e japonês). O projeto visa a contribuir para o fortalecimento da formação dos estudantes, na medida em que amplia o seu *locus* de desenvolvimento linguístico e cultural, por meio da realização de intercâmbio virtual com alunos de universidades estrangeiras.

O intercâmbio se caracteriza pela realização de interações orais à distância, com o uso de ferramentas digitais de escolha dos participantes (Whatsapp, Skype, Google Meet ou outras), e posterior registro do trabalho e a reflexão crítica sobre o processo. São duas as modalidades de intercâmbio virtual que a USP vem realizando:

- a) interação entre dois estudantes de países diferentes (pares de falantes nativos ou não nativos de diferentes línguas), para que se ajudem mutuamente na aprendizagem da cultura e do idioma estudado por cada um deles. Trata-se de uma atividade que favorece o aprendizado colaborativo de idiomas. Essa modalidade já envolve a participação de estudantes dos cursos de Letras Espanhol, Italiano e Francês (USP)¹³, que interagem com alunos de língua portuguesa de diferentes instituições estrangeiras: Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), da Universidade do Caribe (México); Universidade de Poitiers (França); Unisalento (Itália), Unistrasi - Universidade para Estrangeiros de Siena (Itália), Roma Tre - Universidade de Roma Tre (Itália) e Universidade de Estudos Internacionais de Roma - UNINT (Itália). Essa ação conta com a importante colaboração da UNESP (São José do Rio Preto), dentro do projeto Teletandem Brasil¹⁴.
- b) interação entre dois estudantes de países diferentes (pares de falantes nativos ou não nativos de diferentes línguas), interessados em seu desenvolvimento

¹² A partir da avaliação das primeiras experiências, o projeto poderá ser ampliado e incluir alunos também de outros cursos, tornando-se, assim, um espaço de formação intercultural e de oportunidade de intercâmbio para os alunos de toda a universidade.

¹³ As áreas de alemão, inglês e japonês estão em tratativas com universidades estrangeiras para o desenvolvimento de parcerias.

¹⁴ <http://www.teletandembrasil.org/>.

linguístico e/ou pedagógico, no que diz respeito à formação para o ensino de língua estrangeira. Sendo assim, trata-se de uma atividade que favorece não só o aprendizado colaborativo de idiomas, mas também a reflexão sobre o processo de ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa modalidade vem sendo testada com estudantes do curso de Letras Espanhol (USP), que interagem com estudantes do curso de Profesorado de Español (LE) da Universidade de Córdoba (Argentina), dentro do projeto “Intercambio virtual en línea: Plurilingüismo e Interculturalidad – Proyecto Internacional”, do qual participam a Universidade Nacional de Córdoba (Argentina), a Universidade de Poitiers (França), Universidade de Heilbronn e ABC – Internacional (Alemanha) e Università degli Studi di Siena (Italia).

A busca de alternativas para a ampliação dos espaços de prática linguística e desenvolvimento cultural dos alunos nas línguas estrangeiras de aprendizagem também impulsionou a elaboração de um projeto de instalação de um Laboratório didático multimídia¹⁵ nas dependências do CIL-USP, o que favorecerá a realização das interações virtuais com a mediação direta dos docentes participantes do projeto.

2.4. A participação do CIL em redes internacionais de centros de idiomas universitários

Considerando que a história construída pelo CIL-USP ao longo de seus mais de 30 anos de atividade pode colaborar para o desenvolvimento de projetos similares em outros centros – nacionais e internacionais -, mostra-se relevante a participação de sua equipe em eventos que permitam o intercâmbio de experiências e projetos de formação linguística, cultural e pedagógica. Com esse intuito, representado por sua Diretora e secretária de Direção, o CIL-USP se uniu ao *Primer Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas*, promovido pela Universidad Nacional del Litoral, em Santa

¹⁵ A instalação do laboratório conta com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação da USP, mediante concessão de verba vinculada ao Edital O1/2021 - Laboratórios Didáticos da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo.

Fe, Argentina, em 2018. Um total de 22 universidades¹⁶ estiveram presentes no evento, que culminou com a criação da RULen (Red Universitaria de Lenguas), estabelecida na Argentina, que hoje reúne centros de línguas de universidades de diferentes países, como Argentina, Chile, Paraguai e Brasil.

A iniciativa de integrar o CIL-USP à RULen responde à necessidade de projetá-lo internacionalmente, dando visibilidade às atividades que desenvolve no âmbito do ensino e da pesquisa¹⁷.

3. Perspectivas e projetos futuros

Em consonância com as demandas atuais e com o novo perfil docente e discente que queremos formar para o ensino e aprendizagem de línguas no século XXI, o CIL-USP tem como principal objetivo, no atual momento, ampliar a gama de cursos oferecidos à comunidade interna e externa à universidade, mediante a elaboração de novas propostas nas modalidades remota e a distância. Para isso, utilizará de sua experiência com a plataforma *Moodle*, ambiente virtual utilizado nas oficinas e cursos ministrados na modalidade remota durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

Paralelamente, o CIL-USP empreenderá esforços para a consolidação do projeto *Teletandem*, a fim de estendê-lo, futuramente, à formação linguística de alunos de outros cursos, além de Letras.

Mantém-se, ainda, o compromisso de que o CIL-USP continue apoiando a realização de eventos, como a *Jornada de ensino-aprendizagem de línguas em ambientes virtuais* (JEALAV)¹⁸, organizada por docentes do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP. Ao fazê-lo, o Centro abre espaços para a interlocução com outras

¹⁶ As universidades participantes foram: Universidades Nacionales de Catamarca, Centro de la Provincia de Buenos Aires, Chilecito, Córdoba, Hurlingham, Arturo Jauretche, La Plata, Litoral, Mar del Plata, Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Rosario, San Luis, Tucumán e Villa María; Universidad Católica de Cuyo, e Universidad Autónoma de Entre Ríos (instituições da Argentina); Universidade de São Paulo e Universidade de Brasília (Brasil); Universidade de Durham (Reino Unido); Universidad Nacional de Itapúa (Paraguai).

¹⁷ Resultados concretos dessa projeção já podem ser observados no envolvimento do Centro em eventos e publicações internacionais (consultar: MAYRINK; NASCIMENTO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2018).

¹⁸ A organização da JEALAV é de responsabilidade das professoras autoras deste texto. Em 2021, será realizada sua 12ª edição.

universidades e centros de línguas, nacionais e estrangeiros, que compartilham com a comunidade acadêmica da USP suas experiências e pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Considerações finais

A exposição feita neste capítulo revela nossa compreensão da importância dos centros de línguas universitários, principalmente pela possibilidade que estes criam para a articulação entre os diferentes eixos que integram as ações da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Potencialmente, os vários projetos e cursos que podem chegar a ser elaborados no contexto dos centros de línguas indicam as oportunidades de ampliação da formação que os alunos de Letras recebem em seus cursos de origem, uma vez que nem sempre os currículos se atualizam com disciplinas que discutem as questões da sala de aula, das tecnologias e das metodologias em geral. Para que isso ocorra, é necessário discutir uma política linguística da universidade que aponte na direção das línguas estrangeiras não somente como um serviço prestado à comunidade, mas como parte de um conjunto de ações de pesquisa que estão na base de cada curso oferecido.

Acreditamos na importância de que os centros de línguas universitários do Brasil se articulem para a criação de um fórum permanente de discussão e intercâmbio de informações, nos mesmos moldes da RULen, que promova o compartilhamento de projetos, organização de eventos, captação de recursos, entre outras ações conjuntas. Dessa forma, poderão se apoiar mutuamente na construção de espaços de ensino, pesquisa e extensão orientados por políticas linguísticas mais consistentes e afinadas com as demandas do século XXI.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. *In*: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores**: reorganizando sistemas educacionais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 151-168.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior:** um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado. Núcleo de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Bahia, 2012.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores:** Questões Fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Tecnologias e ensino de línguas estrangeiras: uma relação possível. *In:* BORGES, R. R. (Org.). # **Sou + TEC:** Ensino de língua(gem) e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 203 - 218.

MAYRINK, M. F.; GARGIULO, H. Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas. **Revista Abehache**, n. 4, São Paulo, p. 147-163, 2013. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/abh/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MAYRINK, M. F.; NASCIMENTO, E. V.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. El Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidade de São Paulo en un escenario de proyectos, demandas y desafíos. *In:* GASTALDI, M. V.; GRIMALDI, E. I. (Orgs.). **Las lenguas extranjeras en la Educación Superior de la Región: 1er Encuentro Internacional de Centros Universitarios de Idiomas.** 1 ed., Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2018, v.1, p. 28-34. Disponível em https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/E-book_ECUI-1_Centro-de-Idiomas-UNL.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

NOGUEROL A; VILA N. El plurilingüismo, una vía para el aprendizaje de la nueva ciudadanía (aprender lenguas y otras cosas). **Articles sur l'éveil aux langues**, 2007. Disponível em: <http://jaling.ecml.at/french/evlangarticles.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PINTO, M. G. L. C. O plurilinguismo: um trunfo? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/12584/9917>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

Christian Degache

Introdução

A partir do início deste século, a didática das línguas estrangeiras tem divulgado numerosas iniciativas a favor do plurilinguismo. Em certos casos, têm-se inclusive várias línguas alvo em uma mesma aula. Pode se tratar de propostas plurilíngues, tal como as abordagens plurais (Andrade *et al.*, 2010), mas também pode ser uma disciplina de uma língua estrangeira específica aberta a outras línguas com o propósito de procurar diferentes tipos de efeitos benéficos, como, por exemplo, favorecer as transferências de saberes e do saber fazer, facilitar uma transição ou, ainda, questionar as atitudes no que diz respeito às línguas e sua aprendizagem para incentivar a vontade de aprender. Essa abordagem é, às vezes, chamada de ensino “repercutido” (CARRASCO *et al.*, 2008) de uma língua estrangeira, já que as repercussões linguísticas correspondem à realidade dos contatos no contexto da internacionalização.

Entretanto, como essas propostas - tanto as abordagens plurais quanto o ensino “repercutido” - se inserem em uma política linguística universitária? E, sobretudo, quais as diretrizes de uma política universitária plurilíngue?

O objetivo deste capítulo é responder a esses questionamentos, apresentando, inicialmente, duas experiências plurilíngues: a primeira corresponde a uma postagem no MOOC da Plataforma *France Université Numérique* e a segunda foi realizada a partir do filme *L'auberge espagnole* (*O Albergue Espanhol*, no Brasil), de Cédric Klapisch (França, 2002). Em um segundo momento, discorreremos sobre o papel e o posicionamento das instituições universitárias e as políticas plurilíngues. Um terceiro aspecto se refere às abordagens intercompreensivas como vetor das políticas plurilíngues das universidades. Nas considerações finais, são retomadas as duas perguntas que orientaram este capítulo.

1. Preâmbulo: duas experiências plurilíngues

Antes de abordar as questões teóricas, e com o intuito de introduzir a questão do plurilinguismo e do ensino de línguas nas universidades, nos debruçaremos sobre duas vivências de interações plurilíngues no âmbito universitário: um relato de experiência e uma representação cinematográfica.

A primeira é uma mensagem recolhida em um MOOC da Plataforma *France Université Numérique* – na qual a língua de uso é o francês – para a capacitação dos professores de línguas com as tecnologias digitais. O convite era de fazer um depoimento de uma vivência bi ou plurilíngue¹:

Bonjour à tous!

Je vais raconter une expérience vecue en France avec une italienne. Pour ca, je vais la raconter en espagnol pour vivre l'intercomprehension. :).

Soy Colombiana y tuve la oportunidad de vivir en Francia durante 8 meses, realizando la asistencia en Español en dos colegios (1). En mi estadía en Francia viví con una italiana durante 8 meses y viví una experiencia muy enriquecedora en lo que concierne a las lenguas con las que tenía contacto, español, francés e italiano.

Sin haber aprendido, ni estudiado el italiano, comencé a escucharlo y a comprenderlo sin intención (2). escuchaba a mi compañera hablar por teléfono, o por skype con sus padres o con sus amigos italianos, escuchaba música y de vez en cuando me hablaba en italiano. Después de varios días, cansadas de estar hablando y pensando en francés, hemos llegado a la casa hablando cada una nuestra lengua, ella me hablaba en italiano y yo le hablaba en español y lo más sorprendente para mi, fue la comprensión que tuve sin haber estudiado nada de italiano (3). Algo parecido pasó cuando fui a la casa de ella en italia, con sus padres. Ellos no sabían hablar ni francés, ni español, y nuestra comunicación a pesar de no conocer a fondo estas lenguas fue exitosa.

Finalmente puedo decir que IO PARLO UN PO' DE ITALIANO! gracias a la experiencia que viví con ella y a la intercomprensión inherente que me ayudó a comprender y a interesarme por este idioma, el italiano (4).

¹ **Consigne:** https://www.fun-mooc.fr/courses/ENSCachan/20006/Trimestre_4_2014

[...] nous vous invitons dans ce forum à partager des exemples d'échanges bi ou plurilingues. Il peut s'agir d'exemples que vous avez vous-même vécus ou auxquels vous avez assisté, en personne, ou bien que d'autres personnes vous ont racontés, ou encore d'échanges repérés dans des livres, des récits, des films, des documentaires ou autres vidéos ou fichiers audio en ligne...

Décrivez et racontez un exemple d'échange avec précision.

Pour cela, écrivez un message où vous pourrez

- dire qui participait à l'échange (personnes, professions, etc.), quand, où, dans quel contexte, parlant de quoi et pour quoi et dans quelles langues, à l'oral et/ou à l'écrit?
- préciser comment se déroulait l'échange: le choix de telle ou telle langue était-il stable? Les interlocuteurs faisaient-ils appel selon vous à des compétences acquises ou inhérentes?

Nesse depoimento podemos identificar várias questões de importância no que diz respeito à experiência plurilíngue:

- em (1): ela faz referência a uma situação comum, a de assistente na França, talvez com uma bolsa de mobilidade;
- em (2): ela conta que não aprendeu só a língua do ambiente (em situação homoglossa), mas aprendeu outra língua, no caso, o italiano; ou seja, vivenciou uma experiência de aprendizagem plurilíngue;
- ainda em (2), notamos que essa vivência é uma experiência de intercompreensão inerente e involuntária (“comencé a escucharlo y a comprenderlo sin intención”), que remete à possibilidade de comunicar e interagir em duas línguas ou mais, sem ter estudado essas línguas, e até sem ter o sentimento de aprender a língua;
- em (3) e, em particular no trecho em negrito, um aspecto muito importante que poderia passar despercebido: a troca bi-plurilíngue para superar o cansaço de falar e pensar em língua estrangeira (no caso uma terceira língua, o francês como língua de acolhimento), ou seja, quando a imersão pode se tornar afogamento;
- em (4) autoavaliação e satisfação, balanço (metacognitivo) positivo.

O segundo exemplo procede do famoso filme *L'auberge espagnole* (*O Albergue Espanhol*, no Brasil) de Cédric Klapisch (França, 2002). Na sequência apresentada a seguir, de pouco mais de um minuto², duas línguas são utilizadas: o espanhol (ou castelhano) e o catalão (legendado). Antes dessa sequência, o filme mostra os estudantes Erasmus conversando fora do auditório, concordando que não conseguem compreender a aula de economia em catalão e que uma aluna iria pedir ao professor de mudar para o castelhano.

Começa a aula de economia²:

(*Professor, em catalão*) - Bon dia a thotom, avui parlarem del futuro del sistema capitalista global

² Em 28 de maio de 2019, esta sequência podia ser vista em <https://www.youtube.com/watch?v=07YAaTqb7r0>. Ela se encontra entre 26'06" e 27'10" no filme completo.

[*Bom dia a todos, hoje falaremos do futuro do sistema capitalista global*]
(*Aluna belga francófona, em espanhol*) - Por favor señor.
(*Professor, em catalão ou espanhol*) - Sí?
(*Aluna belga francófona, em espanhol*) - Perdona, pero, ¿podría dar la clase en castellano?
(*Outro aluno francófono, amigo da aluna, em espanhol*) - ¡Sí!
(*Professor, em espanhol*) - Lo siento señorita pero no podrá ser, la mayoría de los estudiantes son catalanes, o sea que no creo que tenga que cambiar de idioma.
[*Sinto muito senhorinha mas não vai ser possível, a maioria dos estudantes são catalães, ou seja que não acho que eu tenha de mudar de língua.*]
(*Aluna belga francófona, em espanhol*) - Somos más de 15 estudiantes de Erasmus que no hablamos catalán y para usted no es un problema hablar español.
[*Somos mais de 15 estudantes Erasmus que não falamos catalão e para o Senhor não é um problema falar em espanhol.*]
(*Professor, em espanhol*) - Y yo la entiendo perfectamente señorita. De verdad, ¡perfectamente!
[*E eu a compreendo perfeitamente senhorinha. Realmente: perfeitamente!*]
(*Professor, em espanhol*) - De verdad, ¡perfectamente!
[*Com certeza, perfeitamente!*]
(*Professor, em espanhol*) - Pero usted me tendría que entender a mi también.
[*Mas você deveria me compreender também*]
(*Professor, em espanhol*) - Estamos em Catalunya y aqui el catalán es idioma oficial. ¡Si usted quiere hablar español se va a Madrid o se va a Sudamérica!
[*Estamos em Catalunha e aqui o catalão é idioma oficial. Se você quiser falar espanhol, pode ir para Madrid ou para a América do Sul!*]
Se ouvem risas na sala.
(*Aluno francófono, amigo da aluna, e certos alunos*) - Oh!
A aluna se senta, muito decepcionada.
(*Professor, retomando a aula em catalão*) - Avui parlarem del futuro del sistema capitalista global. Que podem dir del sistema capitalista global?
[*Hoje falaremos do futuro do sistema capitalista global. O que podem dizer sobre o sistema capitalista global?*]

O que pode ser dito sobre o que motiva a alternância de línguas nessa sequência?

O professor deveria ter aceitado mudar de língua como pedia a aluna?

O professor pede compreensão linguística, com certeza, mas também, além do linguístico, uma compreensão sociolinguística, política, identitária. E, claramente, a sua proposta é fazer uma troca bilíngue (“yo la entiendo perfectamente”): ela pode fazer perguntas em espanhol, mas ele continuará ministrando a aula em catalão (“Pero usted me tendría que entender a mi también”), uma proposta de interação bilíngue conhecida como “intercompreensão” (veja, por exemplo, Capucho, 2010). A proposta parece atrativa e equitativa, mas a aluna fica decepcionada, provavelmente porque não se sente

preparada para compreender uma aula de economia em catalão. Também não parece bem-disposta a fazer esse esforço. E o professor, tanto pelo tom da sua resposta como pelo jeito de falar e de se colocar, ainda menos disposto a facilitar a compreensão dela. Tudo indica que não existe um “contrato” explícito de intercompreensão (DEGACHE, 2006) entre eles. Portanto, podemos inferir que também não deve existir uma política linguística nessa universidade, isto é, uma política linguística que houvesse integrado este tipo de situação e as necessidades correlacionadas de treinamento à compreensão dos alunos e de preparação dos professores para serem compreendidos, nos planos tanto linguístico quanto socioafetivo, prosódico, mímico, cognitivo, pragmático e intercultural.

Ao final, o que nos dizem esses dois exemplos (um exemplo positivo e um exemplo negativo)? Certamente, exemplos desse tipo poderiam se multiplicar, bem-sucedidos ou não, no campo acadêmico e fora dele. Contudo, seja como experiência positiva ou negativa, hoje podemos concordar que o plurilinguismo está presente no nosso entorno e, sem dúvida, ganha ainda mais destaque devido ao uso cotidiano das ferramentas digitais, notadamente das redes sociais. Ora, o que fazem as universidades para dar conta dessas necessidades?

2. As instituições universitárias e as políticas plurilíngues

Para a maioria das universidades, a política linguística abrange quatro tipos de ação:

1. as aulas de língua estrangeira, em particular para favorecer os intercâmbios ao exterior;
2. a recepção de estudantes estrangeiros e as aulas da língua de ensino da universidade (por exemplo, PLE no Brasil, FLE na França);
3. aulas em inglês de disciplinas não-linguísticas (Direito, Ciências, Matemática, Engenharia, História etc.) e apoio aos professores e alunos;
4. apoio para comunicar e publicar pesquisas em inglês.

Poucas universidades vão além disso, nem mesmo aquelas que têm um projeto oficialmente bilíngue como a UNILA (DEGACHE; ERAZO, 2017). Nem todas

explicitam sua política linguística em um texto validado pelas autoridades. É, o caso da “Política Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), recém-instituída pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)” (ARAÚJO, 2018, s. p.) que “prevê acesso democrático ao ensino de idiomas e difusão internacional da produção da comunidade”. A ampliação da oferta de cursos de idiomas (ação de tipo 1, como mencionado acima) reúne a maioria das iniciativas: diversificação das línguas no Centro de Línguas (no Centro de Extensão (Cenex) da Faculdade de Letras (Fale), inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na UFMG e a consolidação da oferta regular para alunos de graduação e de pós-graduação com a “criação de disciplinas com propósitos específicos [...] como Inglês instrumental, Oficina de língua portuguesa: leitura e produção de textos, Inglês para fins acadêmicos, Português como língua adicional, Inglês técnico, Espanhol para turismo e Francês para turismo”, como ressalta Climene Arruda, coordenadora de proficiência linguística na Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da UFMG, referendo-se, nessa mesma publicação (ARAÚJO, 2018, s. p.), ao “processo de internacionalização liderado pela DRI”. Ela menciona também o tipo 4, ao falar em “contribuir para a inserção da produção da comunidade acadêmica em veículos internacionais de relevância, inclusive por meio da tradução, para diferentes línguas, de trabalhos científicos e artísticos”, bem como o tipo 2, uma vez que essa política visa “apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional de estudantes de graduação e de pós-graduação e de servidores docentes e técnico-administrativos da UFMG, bem como a recepção de membros da comunidade externa”.

Não menciona, porém, a ação de tipo 3, ou seja, as aulas em inglês de disciplinas não-linguísticas. Por outro lado, é interessante notar, na política da UFMG, que se trata de uma “iniciativa, baseada em trajetória de quase cinco décadas de capacitação linguística de discentes, servidores docentes e técnico-administrativos realizada pela Universidade” (ARAÚJO, 2018, s. p.), isto é, a favor de todos os públicos da Universidade e não só dos alunos, o que nem todas as políticas linguísticas universitárias ressaltam. Isso corresponde ao primeiro dos quatro princípios dessa política: “o acesso democrático ao ensino de línguas”. Os outros três princípios são “o respeito à diversidade linguística, a convivência harmônica de comunidades plurilíngues e a cooperação equitativa entre instituições para o acesso ao conhecimento linguístico”.

Como se pode ver, o plurilinguismo está presente nesses princípios. Porém, se respeito e harmonia são sem dúvida aspectos importantes, eles não correspondem às ações concretas. Mas apenas se limitam à oferta multilíngue de ensino sem referências às abordagens plurilíngues.

Com efeito, como escreve Laurent Gajo,

Dans les grands pays occidentaux tout au moins, il n'est pas sûr que le plurilinguisme soit considéré comme une norme attendue dans l'enseignement universitaire. De nos jours toutefois, l'internationalisation des études se traduit de plus en plus par la remise en question de la langue officielle, nationale ou locale comme langue de l'enseignement. Remise en question ne signifie pas questionnement en profondeur, et internationalisation rime avec anglicisation. Le plurilinguisme d'une filière se résume ainsi dans bien des cas à l'introduction de l'anglais. On est en droit de se demander si on vise par là une diversification linguistique ou un nouveau monolinguisme (GAJO, 2013, p. 102).

A Universidade de Genebra (Unige), à qual pertence Laurent Gajo, faz parte das universidades que têm uma política linguística das mais ambiciosas, explícita e pública (RECTORAT UNIGE, 2012)³. Apresenta quatro objetivos gerais e um plano de ação com 18 medidas distribuídas em seis áreas. Os quatro objetivos são:

1. **Favoriser**, à terme, chez l'ensemble des étudiants, la maîtrise des langues d'usage dans leur communauté respective. Le plurilinguisme est une condition de plus en plus nécessaire pour l'accès à l'emploi dans une société du savoir mondialisée où la gestion de l'information tient un rôle croissant⁴.
2. **Encourager une recherche d'excellence**, en favorisant la confrontation des idées dans plusieurs langues, en fonction des domaines, et en évitant la concentration

³ http://www.unige.ch/rectorat/static/politique_langues.pdf (O negrito está no original, o sublinhado e as traduções são nossos)

⁴ Favorecer, a longo prazo, para o conjunto dos estudantes, a proficiência nas línguas em uso nas suas comunidades. O plurilinguismo é uma condição sempre mais necessária para conseguir emprego em uma sociedade do saber mundializado em que a gestão da informação assume um papel crescente.

de l'expertise scientifique de pointe dans les pays porteurs d'une langue dominante⁵.

3. **Tenir compte des dimensions linguistiques dans la stratégie de positionnement de l'université**, et notamment pour le développement d'un profil qui la démarque d'autres institutions⁶.
4. **Soutenir le développement de masters dans d'autres langues que le français et assurer l'existence d'un encadrement adéquat**⁷.

As 6 áreas do plano de ação com as 18 medidas são as seguintes:

1. Condições linguísticas de admissão aos cursos: provas de proficiência (em francês) para a admissão dos estudantes não-francófonos em cursos (obrigatório na graduação, opcional na pós-graduação, a critério das faculdades).
2. Ensino de idiomas: esta segunda área prevê 8 medidas entre as quais a possibilidade ou obrigação em cada curso em oferecer créditos de língua(s) frequentando aulas ou validando um intercâmbio no exterior; atribuir certificados; apoiar as aulas alternativas de línguas como o tandem linguístico; oferecer apoio linguístico aos alunos que cursam disciplinas de mestrado em inglês ou alemão, aos doutorandos que preparam apresentações orais e redações científicas nessas línguas, bem como aos professores.
3. Línguas de ensino: o francês é língua de ensino, mas a Unige não proíbe a oferta de um mestrado completamente em inglês (sempre que haja auxílio linguístico) e incentiva os cursos bilíngues (é bilíngue um curso com, ao menos, 1/3 das disciplinas ministradas em outra língua); o estudante que é aprovado em um curso bilíngue recebe um atestado de língua ou certificado (além do diploma).
4. Línguas das atividades de pesquisa: auxílio linguístico para os pesquisadores que precisam redigir publicações e apresentar pesquisas em francês, inglês e alemão.

⁵ Incentivar uma pesquisa de excelência, favorecendo o confronto de ideias em várias línguas, em função das áreas, evitando, desse modo, a concentração dos conhecimentos científicos de ponta nos países dotados de uma língua dominante

⁶ Levar em conta as dimensões linguísticas na estratégia de posicionamento da universidade, e notadamente para o desenvolvimento de um perfil que a diferencia das outras instituições.

⁷ Incentivar o desenvolvimento de mestrados em outras línguas além do francês e garantir assistência e orientação por uma equipe docente adequada.

5. Línguas para o funcionamento técnico-administrativo: o francês é a língua da administração; todos os textos para os estudantes, professores e servidores estão publicados nessa língua, embora alguns setores em contato com um público não-francófono possam utilizar o inglês. Portanto, a política linguística da Unige prevê tradução em inglês (em particular, nos quesitos ética e saúde), auxílio aos servidores e aos estudantes não-francófonos.
6. Línguas para a comunicação externa: a Unige comunica e divulga os seus cursos em francês para os países e territórios francófonos e faz traduções de acordo com os públicos e as necessidades nas línguas dos destinatários, na medida do possível, ou em inglês para favorecer uma ampla comunicação, de acordo com o documento mencionado acima.

Sendo uma universidade francófona em um país plurilíngue⁸, a Unige zela pelo uso efetivo do francês e incentiva o plurilinguismo enquanto “proficiência nas línguas em uso nas suas comunidades” (conforme objetivo 1), isto é, para que os membros da comunidade universitária sejam proficientes de maneira semelhante, em várias línguas, em todas as habilidades languageiras de recepção, produção e interação. É importante salientar que, ao fazer assim, se define mais como poliglota do que plurilíngue.

A linha da política linguística da Unige parece estar orientada a preservar o francês e diversificar o ensino e o uso das línguas, mantendo sua competitividade no campo internacional pelo viés do uso do inglês como “língua de ampla comunicação”. No entanto, ela pode trazer riscos, como teme Gajo (2013, p. 108):

Le travail dans plusieurs langues semble aujourd’hui admis à l’université. En soi, il ne correspond pas à une nouveauté spectaculaire, dans la mesure où la science et les grands savants se sont souvent alimentés à des sources linguistiquement et culturellement diversifiées. La nouveauté tient au fait que les choix linguistiques semblent obéir plus fortement à des contraintes extérieures, notamment économiques. Ainsi, le plurilinguisme prôné par les institutions se résume généralement à un bilinguisme “langue locale + langue à grande diffusion scientifique” et risque de n’être qu’une étape transitoire vers le monolinguisme⁹.

⁸ A Suíça conta com 4 línguas nacionais: alemão (suíço-alemão), francês, italiano e romanche. As três primeiras são línguas oficiais.

⁹ Ver também Gajo e Steffen (2014, p. 108).

Em última instância, o plurilinguismo da instituição é, mais que nada, um “multilinguismo”, ou seja, um meio onde coexistem sistemas linguísticos diferentes em justaposição e não em coabitação. Pode-se dizer o mesmo no que diz respeito ao ensino. A política linguística da Unige visa a oferecer múltiplas oportunidades para manter e ampliar o repertório linguístico dos membros da sua comunidade, o que pode ser entendido como multilinguismo, ao invés de plurilinguismo. São muitos os autores que explicam a diferença entre plurilinguismo e multilinguismo, geralmente inspirados pelo do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECRL). Segundo Menezes (2013, p. 82), por exemplo, o conceito de plurilinguismo “difere do multilinguismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem”. Para Albuquerque-Costa, Mayrink e Santoro (2017, p. 83), o plurilinguismo deve ser entendido como “o conhecimento de várias línguas ou a coexistência de distintas línguas em uma determinada comunidade ou sociedade”. Com efeito, segundo o QECRL,

distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais de uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23).

Assim, conforme o QECRL, o plurilinguismo corresponde à oferta de situações e contextos nos quais duas ou mais línguas podem ser usadas “en co-présence et alternées” (GAJO; STEFFEN, 2014, p. 112), mas com critério, praticando notadamente o que Gajo e Steffen chamam de “méso-alternance codique” (*ibid.*, p. 116), e reconhecendo a importância dessas oportunidades. Aliás, podemos notar que essas orientações são refletidas em duas ocasiões na política linguística da Unige: a primeira nos objetivos, quando almeja favorecer “o confronto de ideias em várias línguas, em função das áreas”, o qual, apesar de dizer respeito à pesquisa, abre uma porta à troca bi-plurilíngue que nos interessa aqui; a segunda, quando ressalta a necessidade de apoiar as aulas alternativas de línguas como o “tandem linguístico”, definido como “um programa regular de

conversação bilíngue entre dois alunos desejando aprender a língua do outro” (RECTORAT UNIGE, 2012).

3. As abordagens intercompreensivas como vetor das políticas plurilíngues das universidades

Nesta seção, pretendemos mostrar de que maneira as “abordagens intercompreensivas” (DEGACHE; GARBARINO, 2017) podem responder às necessidades de uma política universitária plurilíngue. Focalizaremos duas das áreas definidas na política linguística da Unige: a segunda (2. *Ensinho de idiomas*) e a quinta (5. *Línguas para o funcionamento técnico-administrativo*). Naturalmente, outras das seis áreas poderiam ser envolvidas. Aliás, Gajo (2013, p. 102) menciona esta eventualidade para a área 3, da língua de ensino quando escreve o seguinte: “On trouve (...), dans certains contextes, des tentatives d’activer le processus d’intercompréhension en proposant des contenus dans une langue voisine (par exemple, portugais pour un public hispanophone)” e quando reconhece também que, “dans certaines activités didactiques, le plurilinguisme est de rigueur depuis longtemps, notamment dans les bibliographies. Bien que touchant essentiellement la compréhension écrite, il s’agit bien là d’un plurilinguisme”. Entretanto, por razões óbvias de espaço, abordaremos somente as duas áreas referidas.

3.1. A abordagem intercompreensiva na área das *Línguas para o funcionamento técnico-administrativo*

Como coordenador do projeto europeu Galanet, no início dos anos 2000, entre parceiros da Bélgica, Espanha, França, Itália e Portugal, recebia, com frequência, cartas administrativas das universidades parceiras em inglês, da parte dos setores de gestão, orçamento, recursos humanos etc., notadamente de portugueses. Sendo Galanet um projeto sobre intercompreensão, criado após projeto Galatea e com os mesmos parceiros, na maioria, não deixava de me surpreender. Eu pensava: como podem nos dar crédito no exterior se não conseguimos aplicar nossas orientações na nossa prática de comunicação

interna? Aliás, o mesmo se aplicava às trocas orais entre os participantes durante as reuniões nas quais a língua francesa dominava.

Na verdade, essa constatação facilitou a tomada de consciência de que a intercompreensão, entendida como compreensão de textos em línguas aparentadas ou interação entre falantes destas línguas, não é uma “solução milagrosa” que vai ter bom êxito por “geração espontânea”. É necessário preparação e treinamento, como dissemos acima a propósito dos estudantes francófonos na Catalunha, no filme *L'auberge espagnole*. Preparação significa ensino. E, no caso do projeto europeu em questão, seria importante e significativo formar os servidores técnico-administrativos para que fossem capazes de compreender os textos de diferentes gêneros (cartas de anuência, certificados, atestados, e-mails com instruções, reclamações, solicitações...) que podiam entrar na comunicação do projeto nas diferentes línguas (catalão, espanhol, francês, italiano, português).

Lamentavelmente, isso não foi feito na época. Não se tratava de formar os servidores para que escrevessem cartas ou e-mails em língua estrangeira, mas para que lessem e compreendessem os textos e documentos escritos por seus parceiros e respondessem na própria língua. Trata-se, com essa perspectiva, de um eixo de trabalho essencial e por sua vez precursor da intercompreensão: o desenvolvimento das competências receptivas em várias línguas de uma mesma família, mobilizando e otimizando o repertório linguageiro do sujeito-leitor (tanto sua(s) língua(s) materna(s) como as outras línguas conhecidas), bem como seus outros conhecimentos prévios (sobre os textos, sobre o mundo) e suas estratégias (notadamente transferência, inferência, analogia, associação, reflexão metalinguística, planejamento, controle, auto-avaliação).

Muitos trabalhos já foram realizados sobre a intercompreensão receptiva para diferentes tipos de público. No Brasil, podemos citar, entre outros, os estudos e/ou publicações de Henriques (2000), Alas Martins (2010a), Carola (2015), Albuquerque-Costa e Miranda de Paulo (2012; 2017), Carola e Albuquerque Costa (2014), Albuquerque-Costa, Mayrink e Santoro (2017), Giovanni Pitillo (2018), docente-pesquisador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), se interessou pelo público dos servidores técnico-administrativos no contexto de internacionalização da

universidade, assim como de outras Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Ele apresenta assim o seu curso:

Trata-se de uma proposta de curso de línguas estrangeiras focalizado na intercompreensão de textos escritos formais ou não, constituintes do arcabouço linguístico das relações interpessoais e interinstitucionais do processo de mobilidade estudantil entre instituições de ensino superior de diferentes países. Tem como público alvo os técnicos administrativos, envolvidos diretamente com os trâmites da legalização da mobilidade estudantil, responsáveis pela leitura e compreensão de textos escritos institucionais. O material didático empregado nesse curso, fundamenta-se em formulários, demandas e preenchimentos de solicitações formais solicitados pelas universidades internacionais (PITILLO, 2018, p. 1).

Além do interesse didático de tal proposta, ela tem como grande vantagem ser mais econômica por evitar múltiplas despesas de tradução, como demonstrou François Grin no que tange as instituições europeias (GRIN, 2008a; 2008b). Mas a sua grande força reside, sem sombra de dúvida, na afirmação de uma identidade “romanófona” que, sem descartar o uso de uma “língua hiper-central” (CALVET, 2016, p. 19) para outras necessidades, aproxima - no sentido de reduzir a “distância transacional” (MOORE, 2002; JÉZÉGOU, 2007) - os falantes e atores das instituições de línguas românicas.

Como resume Pitillo (2018, p. 5),

acredita-se, pois, que um curso de leitura e compreensão de textos escritos específicos da área em questão, pode contribuir sobremaneira para a formação desses técnicos e, assim, facilitar o processo de internacionalização de nossa instituição de ensino.

3.2. A abordagem intercompreensiva na área do *Ensino de idiomas*

Na área do ensino de idiomas, e condizente com o que foi apresentado acima, muito foi feito e ainda pode ser feito para promover/apoiar as aulas alternativas de línguas graças às múltiplas declinações didáticas do conceito de intercompreensão. O que está em jogo é uma democratização do “ensino bi-plurilíngue” (GAJO; STEFFEN, 2014, p. 112) por oposição às modalidades uni-endolíngue e uni-exolíngue (*ibid.*), ou, dito de outro modo, a prática de uma “didática da alternância de línguas” (DEGACHE;

GARBARINO, 2017, p. 8), baseada nas “mésio-alternances”. Gajo e Steffen (2014, p. 116)¹⁰ as definem assim:

La méso-alternance ou alternance séquentielle [...] réfère à un passage d’une langue à l’autre, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives [...] associées à une activité didactique (définition, explication, résumé, etc.) ou une étape de l’élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires [...]. Cette sorte d’alternance peut être « didactisée » [...], dans le sens de « raisonnée, réfléchie [...] et planifiée en amont de l’interaction dans le cadre d’une didactique du plurilinguisme.

Nas abordagens intercompreensivas, a alternância sequencial também pode ser motivada pelos conteúdos das disciplinas não-linguísticas como no ensino bilíngue aqui em questão, especialmente no caso da intercompreensão integrada, como pode ser observado pela passagem de um texto para outro na intercompreensão instrumental ou pela mudança de fase de realização da tarefa na intercompreensão imersiva. Esses adjetivos (integrada, instrumental, imersiva) associados à intercompreensão dizem respeito, precisamente, às diferentes abordagens intercompreensivas. Todas se referem a uma encenação e um roteiro do uso de diferentes línguas-alvo na sala de aula (inclusive a língua de escolarização), para um mesmo público. Em uma tentativa recente de categorização (DEGACHE; GARBARINO, *ibid.*, p. 20), propusemos seis adjetivos para identificar as seis funções essenciais que pode assumir a dimensão intercompreensiva em uma ação pedagógica. Além dos três adjetivos já citados, os outros três são: didático, repercussivo e propedêutico (ou mediador). O principal interesse dessa categorização é evidenciar melhor a relação entre as práticas e as expectativas linguísticas e culturais. Também serve para mostrar que a intercompreensão não constitui um monolito didático, uma nova doxa, concorrente da organização mais frequente do ensino de línguas nos sistemas educativos nacionais (a língua nacional, geralmente também língua da escola, mais uma língua estrangeira n°1 mais outra LE n°2), porém constitui um conjunto de estratégias complementares. As seis funções essenciais são:

¹⁰ Les [...] correspondent aux références citées par les auteurs. On invite le lecteur à se reporter à l’article original pour les consulter.

1. **Função propedêutica** ou **mediadora**: neste caso, trata-se de introduzir a aprendizagem de uma língua-alvo ou facilitar a mediação entre a língua da escola e uma língua-alvo. A dimensão intercompreensiva age, então, como um gatilho, um disparador de interesse, um catalisador de atenção, inclusive para introduzir o aprendizado do inglês (OLIVEIRA; ALAS MARTINS, 2017). Embora não seja a função mais desenvolvida na universidade e mais adequada ao ensino básico, é importante notar que a maioria dos livros de língua para principiantes (de FLE, de ELE, de ILE...), incluem, na unidade 0, alguma(s) atividade(s) para localizar a língua-alvo entre as línguas do mundo, e, no caso das línguas românicas, para identificar essa família de língua e questionar a semelhança entre elas, fazendo referência às que os aprendizes já conhecem.
2. **Função integradora**: ocorre quando do uso de fontes documentárias em várias línguas da mesma família para divulgar o conteúdo (ciências, história, matemática, tecnologia, teatro...) de uma disciplina (ou várias disciplinas) (FONSECA 2012, 2017; FONSECA; GAJO, 2014). Para o ensino básico, importa ressaltar o método Euro-Mania (para alunos de 8 a 12 anos), bem como as experiências efetuadas no Rio Grande do Norte (ALAS MARTINS, 2014) e no ensino técnico paulista (CAROLA, 2015). A literatura não relata experiências desse tipo na universidade, apesar de ser um campo onde certamente essa abordagem pode responder a múltiplas necessidades, por exemplo, nos cursos de Engenharia, Turismo, Enfermagem, Ciências Sociais. Não obstante, as experiências no Brasil que têm como objetivo desenvolver as capacidades de leitura de textos da especialidade e certificar essa proficiência para se matricular em um mestrado ou um doutorado, ou para se formar para compreender o que é o desenvolvimento de uma metodologia da pesquisa (MIRANDA DE PAULO, 2018), se aproximam muito disso, embora preferamos categorizá-las como abordagem instrumental.
3. **Função instrumental**: embora a função instrumental seja bastante semelhante à função integradora, neste caso, se focaliza menos o conteúdo do que a habilidade de compreensão leitora e a comparação interlinguística. A prática da intercompreensão se torna uma prática intensiva de leitura-compreensão de textos em diversas línguas, inclusive de textos em línguas nunca estudadas. Todas as línguas têm o mesmo

estatuto e não há hierarquização das línguas (nem na ordem, nem na importância) porque não se focaliza a produção oral ou escrita em nenhuma das línguas-alvo (embora o perfil dos estudantes possa incluir o domínio de certas línguas). No Brasil, cabe salientar o trabalho feito nessa perspectiva na Universidade Estadual de São Paulo através uma evolução natural dos trabalhos anteriores sobre o francês instrumental (ALBUQUERQUE-COSTA; MIRANDA DE PAULO, 2012, 2017; MIRANDA DE PAULO, 2018). Na América Latina, a equipe que mais trabalhou nessa direção é a equipe argentina Inter-Rom, da Universidad Nacional de Córdoba (PÉREZ; MARCHIARO, 2010).

4. **Função repercussiva:** neste caso, o foco é sustentar e consolidar o ensino/aprendizagem de uma língua-alvo específica, colocando-a junto com outras, num “ramo” de línguas, a fim de procurar efeitos de repercussão, propagação e transferência. Há hierarquização das línguas, por exemplo, quando em uma disciplina de língua francesa se usam documentos e recursos (vídeos, filmes, sites...) em outras línguas (italiano, espanhol, português, romeno...) para alimentar uma temática, ampliar uma problemática (SILVA, 2018; DEGACHE; SILVA, 2020). Na abordagem repercutida, há atividade de compreensão escrita e oral das outras línguas, mas as atividades de produção e interação escritas e orais continuam se fazendo na língua-alvo (no caso, em francês), alternando, assim, as línguas ao decorrer das atividades/sequências. No Brasil, categorizamos a iniciativa de Belrose (2015) na Universidade Estadual do Amapá em torno da competência discursiva como pertencente a este tipo, e também a de Valente (2015), na Universidade Federal do Paraná, de forma mais explícita ainda, uma vez que seu trabalho focaliza as relações de complementaridade e de convergência entre o ensino do FLE e da intercompreensão em línguas românicas.
5. **Função imersiva:** assim como na abordagem instrumental, não há hierarquização das línguas. Todas as línguas do ramo são alvo, sem prioridade nem preferência, ao menos do ponto de vista coletivo e metodológico (dependendo de cada indivíduo, pode ser diferente). Nesta abordagem, entretanto, se poupa o trabalho preparatório sobre textos e, se o há, é mais leve e consiste somente em um treino prévio para a interação. De fato, a interação é o foco principal, geralmente com a perspectiva da

ação: é necessário realizar um projeto, produzir algo em colaboração, interagindo em diversas línguas. Isso faz com que o aprendiz seja rapidamente imerso em uma interação plurilíngue abundante e intensiva (escrita e/ou oral) que favorece a motivação, revitalizando a vontade de aprender, de descobrir, devido às necessidades e à autenticidade das trocas online e do incentivo intercultural. Muitas equipes brasileiras participaram de sessões online desse tipo nas plataformas Galanet, Lingalog, Galapro e Miriadi (ALAS MARTINS, 2010b; SILVA, 2012; COSER, 2014; FRANCHON, 2017, 2018), praticando a intercompreensão enquanto interação plurilíngue, ou seja, uma comunicação na qual cada pessoa se esforça para compreender as línguas dos outros e para ser compreendido na(s) própria(s) língua(s). Geralmente, os participantes são pessoas com um perfil e um repertório linguístico (conhecimento de duas línguas românicas, experiência colaborativa, desejo de participar de uma experiência de aprendizagem alternativa...) que permite esse tipo de imersão translinguística. Como mostra Erazo (2016) em sua tese, a imersão bilíngue na UNILA (Universidade de Integração Latino-Americana) é real e autêntica, pelo fato de ser uma universidade de fronteira de integração cultural e linguística.

6. **Função didática:** enfim, a última função diz respeito à formação de professores ou de futuros professores em didática da intercompreensão e das abordagens plurais, às vezes convidando-os a participar de sessões interativas de modo a efetuar uma descoberta crítica dos conceitos, dos materiais e dispositivos, das vantagens e dos limites da intercompreensão, na maioria das vezes praticando a intercompreensão e combinando essa função com outra, notadamente a função imersiva como tem sido feito na plataforma Galapro (FRANCHON, 2018). Formar para e pela intercompreensão facilita, na verdade, a formação para a educação democrática, graças às práticas plurilíngues ou translinguais (ANWARUDDIN, 2018). No Brasil, a experiência dirigida na USP por três professoras (espanhol, francês e italiano) é pioneira nesse campo, ao trazer a abordagem da Intercompreensão para o contexto de formação de futuros professores de línguas (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; SANTORO, 2017).

Como pode ser visto neste panorama, a introdução de um componente intercomprensivo em uma prática de ensino pode corresponder a várias finalidades. Cabe perguntar se todas implicam “meso-alternâncias códicas”, no sentido definido por Gajo e Steffen (2014), que diz respeito a uma mudança de língua junto com uma mudança deliberada de foco pedagógico e, portanto, de sequência. Ao se desenvolver somente em torno de atividades receptivas nas três primeiras funções (propedêutica, integradora e instrumental), achamos difícil aplicar esse termo aqui. Certamente, vai ter “micro-alternância”¹¹, ou seja, citação ou repetição de palavras da(s) língua(s) lida(s) e/ou ouvida(s) nos textos, mas não alternância sequencial, a não ser que possa ser considerado como tal quando se passe, por exemplo, de um texto em catalão a um texto em italiano e depois em francês e em espanhol, mudando de texto e de língua cada 20 minutos, como preconiza o método EuRom5 (BONVINO *et al.*, 2011). Nas funções imersiva e repercussiva, entretanto, e provavelmente também na função didática, vai ocorrer “meso-alternâncias” uma vez que existe um contrato, um acordo entre os participantes, que rege o uso das línguas. Aliás, uma das principais funções do docente é, precisamente, “orquestrar” estas alternâncias.

Consideramos que uma política linguística deve acolher os diferentes tipos de alternâncias, favorecer e organizar as macro-alternâncias, reconhecer e incentivar as meso-alternâncias. Nessa perspectiva, as abordagens intercomprensivas constituem uma ferramenta ideal para desenvolver uma política plurilíngue. Ofertando várias modalidades de exposição, expressão e aprendizado em torno de um “ramo” de línguas, elas transmitem, acima de tudo, uma mensagem ética e democrática: qualquer comunidade linguística pode se reconhecer nesse contexto. Por isso, elas mantêm afinidades com “Translanguaging as Transformative Pedagogy” (ANWARUDDIN, 2018), cujo objetivo também é “ensinar política democrática na sala de aulas” (*ibid.*, p. 301), uma vez que *translanguaging* se refere a “a pedagogical practice where students are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use” (GARCÍA; KANO, 2014 apud ANWARUDDIN, 2018, p. 302).

¹¹ Definida por Duverger (2007) como « curto trecho em outra língua, não programável, de ordem muito conjuntural”. O mesmo autor define a macro-alternância como uma mudança de língua alvo “na programação geral das aulas”. Isso acontece geralmente quando o sujeito muda de ambiente, por exemplo, quando o aluno falante de português passa da aula de língua chinesa à aula de língua francesa.

Considerações finais

Neste capítulo, tentamos responder a duas perguntas:

- Como as abordagens plurais e o ensino “repercutido” se inserem em uma política linguística universitária?
- Quais as diretrizes de uma política universitária plurilíngue?

Mostramos, com um panorama e extensa bibliografia, com foco, principalmente, no que está sendo feito no Brasil em contexto universitário, que já existe um abundante conjunto de iniciativas, pesquisas e experiências sobre as quais podemos nos apoiar para lançar políticas linguísticas universitárias dinâmicas e originais para uma internacionalização realmente plurilíngue em torno de diferentes áreas da vida acadêmica. Certamente há muito a ser feito. É preciso vontade política, mas as diretrizes existem e também os recursos humanos.

Referências bibliográficas

ALAS MARTINS, S. L’intercompréhension des langues romanes au service de l’amélioration de l’enseignement des langues au Brésil. **Synergies Brésil**, n° spécial 1, p. 107-114, 2010 a. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/selam_alas.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

ALAS MARTINS, S. Galanet et Galapro à l’université: comment aider l’individu en formation à garder la motivation et s’impliquer dans son apprentissage de façon responsable et autonome? *In*: ARAÚJO e SÁ, M.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.). **Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2010b, p. 161-178.

ALAS MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **MOARA**, Revista do programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Estudos Linguísticos, n° 42, p.117-126, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2059>. Acesso em: 27 out. 2022.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MIRANDA DE PAULO, L. Français instrumental au Centre de Langues de l’Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours. *In*: DEGACHE C; GARBARINO S. (Eds.). **Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles**,

corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin, 2012. Disponível em: <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/47.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MIRANDA DE PAULO, L. Chapitre 8. Etude de cas: des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques. In: : DEGACHE C; GARBARINO S. (Eds.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Partie 2. L'intercompréhension réceptive en contexte universitaire, Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 149-163.

ALBUQUERQUE-COSTA, H; MAYRINK, M.; SANTORO, E. A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP/ The Intercomprehension in Romance Languages in the foreign language teacher training: the experience of USP. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, p. 82-95, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/902/548>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ANDRADE, A. I.; LOURENÇO, M.; SÁ, S. Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. **Intercompreensão**, 15, 69-89, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/18436479.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

ANWARUDDIN, S. M. Translanguaging as Transformative Pedagogy: Towards a Vision of Democratic Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.18, n. 2, p. 301-312, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812055>. Acesso em: 27 out. 2022.

ARAÚJO, A. R. Política reforça ações de capacitação linguística desenvolvidas na UFMG. **Boletim UFMG**, nº 2020, ano 44, 20 de junho de 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/politica-reforca-acoes-de-capacitacao-linguistica-da-ufmg>. Acesso em: 27 out. 2022.

BELROSE, A. **Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil: une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit**. Mémoire de M2 recherche FLE, soutenu le 18 juin 2015, Université Stendhal-Grenoble3. Disponível em: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01166356v1>. Acesso em: 27 out. 2022.

BONVINO, E.; CADDÉO, S.; VILAGINÉS SERRA, E.; PIPPA, S. **EuRom5. Lire et comprendre 5 langues romanes**. Editore Ulrico Hoepli, Milano, 2011. Disponível em www.eurom5.com. Acesso em: 27 out. 2022.

CALVET, L.-J. Quels fondements pour une écologie des langues?. **Ecolinguística: Revista Brasileira De Ecologia E Linguagem (ECO-REBEL)**, 2(2), 19-35; 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/9687>. Acesso em: 27 out. 2022.

CAPUCHO, F. Intercompreensão – Por quê e como? Contributos para uma fundamentação teórica da noção. **Redinter-Intercompreensão, n°1, O conceito de intercompreensão: origem, evolução e definições**, 85-102, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320624268_Capucho_F_2010_Intercompreensao_-_porque_e_como__contributos_para_uma_fundamentacao_teorica_da_nocao_Redinter_-_Intercompreensao_1_85-102. Acesso em: 27 out. 2022.

CAROLA, C. H. **Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/?&lang=pt-br>. Acesso em: 22 set. 2022.

CAROLA, C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. **MOARA**, Revista do programa de pos-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Estudos Linguísticos, n° 42, p. 99-116, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2058>. Acesso em 12 set. 2022.

CARRASCO, E.; DEGACHE, C.; PISHVA, Y. Intégrer l'intercompréhension à l'université. **Les Langues Modernes**, Revue de l'APLV, 1, p. 62-74, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**, Edições ASA, 2001. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

COSER, D. S. **Galanet versus Busuu: um estudo comparativo das mediações tecnológicas e político-pedagógicas em dois ambientes de aprendizagem colaborativa de línguas online**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/927546>. Acesso em: 27 out. 2022.

DEGACHE, C. Aspects du contrat didactique dans une formation plurilíngue ouverte et à distance. *In: DEJEAN-THIRCUIR, C.; MANGENOT, F. (Eds.). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, CLE International, juillet 2006, 58-74. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02304675/document>. Acesso em: 27 out. 2022.

DEGACHE, C.; ERAZO, A M. Contact linguistique et communication plurilíngue comme moyen d'insertion académique des étudiants étrangers. *In: GOROVITZ, S. (Ed.). Frontières linguistiques en contextes migratoires. Citoyennetés en construction*. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 2017, p. 26-57.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. Introduction. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. *In: DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Eds.).*

Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension, Grenoble: UGA Editions, collection Didaskein, 2017, p. 7-23.

DEGACHE, C.; SILVA, R. C. Détours artistiques et pratiques translinguistiques et interculturelles au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. **Alsic**, 23(2), 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alsic/4857>. Acesso em: 27 out. 2022.

DUVERGER, J. Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. **Tréma**, 28, 2007 Disponível em: <http://journals.openedition.org/trema/302>. Acesso em: 27 out. 2022.

ERAZO MUNOZ, A. M. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA):** expériences, contact et interaction plurilingue. Thèse de doctorat Université Grenoble Alpes, laboratoire LIDILEM, 2016. Disponível em: <https://www.theses.fr/2016GREAL001.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

FONSECA, M. Apprendre par le plurilinguisme: exploration du carrefour entre intercompréhension en langues romanes et enseignement bilingue. *In:* DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Eds.). **Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration.** Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.

FONSECA, M. Chapitre 2. L'intercompréhension intégrée: entre intercompréhension et enseignement bilingue. *In:* DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Eds.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension.** Partie 1. Des itinéraires pour le primaire et le secondaire: l'intercompréhension en contexte scolaire. Grenoble: UGA Editions, Collection Didaskein. 2017, p. 47-59.

FONSECA, M.; GAJO, L. Didactics of plurilingualism and integrated intercomprehension: the case of Euromania. **MOARA**, Revista do programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Estudos Linguísticos, n° 42, p. 83-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2057>. Acesso em: 27 out. 2022.

FRANCHON, C. Intercompréhension et compétence d'appropriation plurilingue: contacts de langues et marques transcodiques dans un environnement informatisé plurilingue. *In:* GOROVITZ, S. (Ed.). **Frontières linguistiques en contextes migratoires.** Citoyennetés en construction. Paris: L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 2017, p. 93-123.

FRANCHON, C. Galapro França-Brasil 2013: analyse de la construction d'un scénario pour un public d'élèves non-étudiants. *In:* GARBARINO, S.; DEGACHE, C. (Eds.). **Actes du colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations.** Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi, 2^{ème} éd., 2018, p. 77-99. Disponível em:

https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf.
Acesso em: 27 out. 2022.

GAJO, L. Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'une politique linguistique à l'université. **Synergies Europe**, n° 8, p. 97-109, 2013. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Europe8/Gajo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

GAJO, L.; STEFFEN, G. Science et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. *In*: BERTHOUD, A.-C.; BURGER, M. (Eds.). **Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains**. Champs linguistiques, De Boeck Supérieur: Louvain la Neuve, 2014, p. 107-124.

GRIN, F. Pourquoi l'intercompréhension? *In*: CONTI, V.; GRIN, F. (Eds.). **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008a, p. 17-30.

GRIN, F. Intercompréhension, efficacité et équité. *In*: CONTI, V.; GRIN, F. (Eds.). **S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg: Georg Editeur, 2008b, p. 79-109.

JÉZÉGOU, A. La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. **Distances et savoirs**, vol. 5, p. 341-366, 2007. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

MENEZES, L. J. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. **PERcursos Linguísticos**, vol 3, n° 7, p. 81-91, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 27 out. 2022.

MIRANDA DE PAULO, L. **A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade São Paulo, 2018.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. São Paulo, p. 1-14, Agosto 2002 (traduzido da versão original em inglês de 1993). Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, J. M. F.; ALAS MARTINS, S. **Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa**. Natal: IFRN, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/971>. Acesso em: 27 out. 2022.

PÉREZ, A. C.; MARCHIARO, S. Formación en intercomprensión para graduados universitarios: la experiencia del equipo InterRom de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Synergies Europe**, n° 5, p. 63-74, 2010. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Europe5/ana.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

PITILLO, G. A intercompreensão e o processo de internacionalização no ensino superior: proposta metodológica. **Caderno de resumos do Congresso DIPROling 2018: Distância/proximidade e representações sobre a aprendizagem das línguas: facilidades, obstáculos, motivação e intercompreensão**. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, Brasil, p. 36, 2018. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/diprolinguas/diproling2018/paper/view/1046>. Acesso em: 27 out. 2022.

RECTORAT UNIGE. **18 mesures pour une politique des langues à l'Université de Genève**. Université de Genève (Unige). Document validé par le rectorat le 26 mars 2012. Disponível em: http://www.unige.ch/rectorat/static/politique_langues.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, R. C. **Plurilinguismo em ambientes virtuais de aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/849496>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, R. C. Intercompreensão e interculturalidade: entre discursos competentes e outras falas. In: GARBARINO, S.; DEGACHE, C. (Eds.). **Actes du colloque IC2014. Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations**. Travaux du CRTT. Université Lumière Lyon 2, IC2014-Projet Miriadi, 2^{ème} éd., 2018, p. 141-150. Disponível em: https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

VALENTE, S. **Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE): conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien (UFPR, Curitiba)**. Mémoire de M2 FLE double diplôme Grenoble (UGR3)-Curitiba (UFPR), 2015. Disponível em: <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01160350>. Acesso em: 27 out. 2022.

REPENSAR O ENSINO DE LÍNGUAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO POR MEIO DA ABORDAGEM PLURAL DA INTERCOMPREENSÃO

Lívia Miranda-Paulo

Introdução

O final do século XX e este início de século XXI são profundamente marcados pela integração de diferentes circunstâncias que afetam a relação das últimas gerações com as línguas e as culturas. Entre eles, é possível citar: o processo de globalização¹ (com todas as controvérsias em diversos planos – político, econômico, social, cultural), o advento das *web 2.0* e *3.0* com suas funcionalidades de interação e comunicação instantânea e mundial e, ainda, uma série de conflitos de diversas ordens que têm feito aumentar o movimento imigratório em todo o mundo. Diante de tal conjuntura, afirma Edgar Morin:

(...) tudo está instantaneamente presente, de um ponto do planeta a outro, pela televisão, pelo telefone, pelo fax, pela internet (...) Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo, e o mundo, como um todo, está, cada vez mais, presente em cada uma de suas partes (MORIN, 2011, p. 58).

Assim, surgem realidades que há algumas dezenas de anos não eram uma constante e, entre elas, a mais diretamente ligada ao contexto abordado neste artigo: “a facilidade dos contatos multilíngues gerados pela revolução digital que está em curso” (DEGACHE; GARBARINO, 2017, p. 11)². Trata-se de uma situação que vem diminuindo distâncias e facilitando, além da conexão entre sujeitos, o acesso e a circulação de conhecimento produzido nos quatro cantos do planeta.

¹ Por globalização entendo “uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial, ao passo que, ao mesmo tempo, desenvolve nas pessoas uma consciência crescente das conexões profundas entre o local e o distante” (STEGER, 2003 apud KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

² Original em francês: “la facilite des contacts multilingues générée par la révolution numérique en cours”.

Um dos efeitos reconhecidos desta conjuntura é a necessidade da abertura à internacionalização, movimento crescente nas universidades de todo o mundo, inclusive as brasileiras. Segundo Knight (2003) a internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global na missão ou função da educação superior”³ (KNIGHT, 2003, p. 2). Esta abertura envolve não apenas estudantes, mas também professores e pesquisadores, o que possibilita um intercâmbio científico cujas vantagens se estendem a toda a comunidade acadêmica.

A discussão sobre os diferentes aspectos da internacionalização nas universidades brasileiras passa, inevitavelmente, pela formação em línguas estrangeiras. A política linguística⁴ das instituições implica diretamente no sucesso dos programas de envio e acolhimento de estudantes para/de outros países e pode ser considerada em dois eixos:

- Política linguística interna: valorização e dinamização de formações em línguas estrangeiras para seu público interno, ou seja, corpos docente, discente e administrativo;
- Política linguística externa: preocupação com a comunidade local no que concerne à preparação para receber estrangeiros em sua realidade local. Aqui podem ser considerados tanto a comunidade externa à universidade quanto os estudantes de outros países que passam a fazer parte do cotidiano acadêmico e social.

Propor e conceber programas adaptados às diferentes demandas de cada um dos públicos implicados no processo de internacionalização é o papel dos profissionais de didática das línguas. Nesse sentido, o presente artigo visa demonstrar como uma visão plurilíngue do ensino-aprendizagem pode contribuir diretamente para a formação linguística voltada para a internacionalização, notadamente através da abordagem plural da Intercompreensão (doravante IC).

³ Tradução nossa. Texto original: “[Internationalization] is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.”

⁴ Como política linguística entendemos o “conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa estabelecer relações entre língua e sociedade, focalizando os lugares e as formas de uso da(s) língua(s)” (TORQUATO, 2010, p. 8)

Para isso, partimos de um enquadramento teórico sobre as diversas fases da didática das línguas até os dias atuais em que se verifica um direcionamento para o Plurilinguismo. Em seguida, passamos especificamente a tratar da Intercompreensão: suas características didáticas e os diferentes contextos e configurações nas quais têm sido aplicada. Para reforçar o lugar que a abordagem vem ocupando em nosso espaço acadêmico, apresentamos, por fim, a forma como algumas universidades brasileiras têm apostado na IC como motor de formações para seus estudantes, assim como a impressão dos pesquisadores sobre a pertinência de tais ações.

1. Didática das línguas: um percurso em direção ao global

Acompanhando “a evolução pela qual a sociedade passa, para melhor compreender e melhor preparar os cidadãos para nela intervir” (ALARCÃO et al., 2009a, p. 20)⁵, a didática das línguas (doravante DL) em seu percurso histórico abriu-se para práticas cada vez mais adequadas a esta era global.

Por DL compreendemos:

Disciplina de interface cuja finalidade é compreender e intervir sobre seu objeto de estudos, o ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, o conjunto de práticas sociais que, ao constituir e representar contextos educacionais formais e não formais, objetivam o desenvolvimento de saberes declarativos e procedimentais e a promoção de atitudes, tendo como referência as línguas (primeiras, segundas e estrangeiras) e as culturas que elas expressam ou configuram (ALARCÃO et al., 2009b, p. 6)⁶.

Nesta definição constam aspectos determinantes para o entendimento da DL na perspectiva plurilíngue, a qual consideramos ser central para uma efetiva formação linguística quando se fala em internacionalização. Conforme propõem Alarcão et al (

⁵ Tradução nossa. Texto original: “(...) processus d’attention de la DL à l’évolution que la société subit sans cesse, pour mieux la comprendre et mieux préparer les citoyens à y intervenir”.

⁶ Original em francês: “discipline d’interface dont la finalité est de comprendre et intervenir sur son objet d’étude, l’enseignement-apprentissage de langues, c’est-à-dire, l’ensemble de pratiques sociales qui, constituant et en donnant expression à des contextes éducatifs formels et non formels, objectivent le développement de savoirs déclaratifs et processuels et la promotion d’attitudes, prenant comme référence les langues (premières, secondes et étrangères) et les cultures qu’elles expriment ou configurent”.

2009b) na citação anterior, uma concepção que parte da *compreensão* dos fenômenos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas (materna ou não), cujos contextos de realização não se detêm apenas à sala de aula (considerada situação formal⁷ de aprendizagem), mas se estendem a um conjunto de práticas sociais que incluem as situações de uso da língua e interação social nos diversos tipos de relações (pessoais e/ou profissionais, por exemplo) e nas diversas formas de experiências culturais cotidianas (por meio de Internet, literatura e imprensa, consideradas meios informais).

Logo, para que a *intervenção* aconteça, além do saber “o que é” (saberes declarativos) – tradicionalmente privilegiado no meio escolar –, é necessária a formação do aprendente para o saber-fazer (saberes procedimentais), ou seja, a consciência dos processos e estratégias de que ele pode lançar mão para diversificar suas habilidades no uso das línguas e, assim, potencializar a aprendizagem. Saber e saber-fazer, juntos, cooperam para mudanças de representações e atitudes, compondo o saber-ser do aprendente.

No percurso histórico da DL é possível observar que este movimento começou com práticas focadas na construção de conhecimentos declarativos, mas que se encaminhou para cada vez mais dar lugar ao sujeito-aprendente e sua(s) forma(s) de aprender e se relacionar com os diferentes saberes. A trajetória da área, por conseguinte, é marcada por diferentes correntes de pensamento que influenciaram a visão do ensino-aprendizagem de línguas.

Ao tratar deste aspecto, pesquisadores como Andrade e Araújo Sá (2001), Richards (2006) e Barcelos (2004) distinguem três fases centrais da DL⁸:

- I. Primeira fase (até os anos 1970): de carácter instrumental (ANDRADE; ARAÚJO e SÁ, 2001), engloba as metodologias tradicionais, focadas no desenvolvimento

⁷ Aqui adoto as definições de “formal” e informal trazidas pelo Centro Europeu de Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP, 2009). Como “formal”, considero as situações de aprendizagem desenvolvidas em uma instituição educacional (escola, universidade, centro de línguas, formações à distância inclusas etc.) declarada e oficialmente voltadas para o ensino-aprendizagem e que geralmente são validadas por meio de algum tipo de certificação, como diplomas e certificados de conclusão. Já a aprendizagem informal são aquelas oriundas de atividades típicas do cotidiano, sem que seja organizada nem intencional da parte do aprendente.

⁸ As nomenclaturas utilizadas pelos autores consultados são: (i) para Andrade e Araújo e Sá (2001), etapas instrumental, específica e plurilíngua; (ii) para Richards (2006), fases tradicional, de ensino comunicativo clássico e de ensino comunicativo moderno.

da competência gramatical, por meio de exercícios mecânicos de repetição e memorização de regras de aplicação e listas de vocabulário. Como exemplos desta fase, a partir de Puren (2012), podemos citar as metodologias tradicional e direta e as duas primeiras gerações da metodologia audiovisual;

- II. Segunda fase (décadas de 1970 a 1990): a atenção passa da competência gramatical para a competência comunicativa, ou seja, o uso contextualizado da língua, de acordo com as diferentes finalidades comunicativas. Coincide com o estabelecimento da DL como disciplina autônoma, cada vez mais engajando os professores e pesquisadores na reflexão sobre o ensino, os materiais e recursos didáticos e os programas curriculares (ARAÚJO e SÁ, 2008; RICHARDS, 2006). A visão que se tem do aprendente é a do sujeito que “tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma” (BARCELOS, 2004, p. 126). O principal exemplo é a abordagem comunicativa;
- III. Terceira fase (fim dos anos 90 aos dias atuais): o advento de uma conjuntura global e a visão do aprendente como um sujeito complexo, já dotado de experiências em línguas e culturas (materna e estrangeiras, obtidas não apenas na sala de aula). Isso contribui para que o conceito de comunicação passe a agregar o de ação e interação em meio social. Estas experiências, assim como os objetivos, a identidade e os estilos de aprendizagem dos alunos passam ao primeiro plano das práticas. Os principais exemplos são a metodologia acional e a didática do plurilinguismo.

Entre as três fases há determinantes mudanças de paradigma, que são:

- A passagem das práticas focadas no produto – os saberes declarativos sobre as estruturas de uma língua – àquelas que levam em consideração os processos, sobretudo cognitivos, necessários para chegar a ele – isto é, saberes procedimentais;
- O próprio conceito educacional de língua, que passou de um conjunto de regras rígidas a ser transmitido pelo professor e memorizado pelo aluno a um instrumento de comunicação, ação e interação social;

- A consideração multidimensional dos aprendentes, cujas características cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais passaram a dinamizar a relação didática com os objetos estudados;
- A transposição gradual do objetivo final do ensino-aprendizagem de línguas: no lugar do alcance de uma “fluência” em uma ou mais línguas, tendo como modelo ideal o falante nativo⁹, objetiva-se o desenvolvimento de um repertório linguístico mais amplo e aberto a várias línguas, em diferentes níveis, de acordo com os objetivos e necessidades do aprendente.

Autores como Alarcão et al. (2009a) e Andrade e Martins (2015) salientam que tais transições demonstram que, pouco a pouco, a DL deixou de visar uma educação **para** as línguas-culturas e adotou uma visão da educação **pelas** línguas-culturas, tendo em conta que elas não são mais um objetivo a ser atingido, mas tornam-se “o **meio** pelo qual se atinge uma educação para um mundo plural” (ALARCÃO et al., 2009a, p. 20, grifos nossos)¹⁰. No centro desta concepção não estão mais os objetos linguísticos, mas sim os sujeitos-aprendentes, com seus repertórios, demandas e potencialidades.

Ao pensar a formação linguística dos estudantes universitários com vistas a programas de mobilidade para o exterior, devemos levar em consideração que eles já vivem e convivem em uma realidade internacionalizada. Conforme apontado, as facilidades ofertadas pela era tecnológica colocam ao alcance de todos um sem número de possibilidades de contatos interculturais. Por exemplo, quantos de nossos alunos não são consumidores de produções audiovisuais internacionais e, logo, estão expostos a diversas línguas?

Recorrer a estes conhecimentos prévios na aula de língua estrangeira é a principal característica da proposta plurilíngue. Por incentivar a mobilização de um repertório

⁹ É o que preconiza o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas que será abordado mais adiante: “Não se trata já de alcançar ‘maestria’ em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

¹⁰ Original em francês: “d’une éducation pour les langues-cultures à une éducation par les langues-cultures (Galisson, 2004), où les langues-cultures ne sont plus le but à atteindre, mais deviennent le moyen à travers lequel on atteint une éducation pour un monde pluriel”.

linguístico¹¹ e cultural construído a partir de experiências diferentes, por meios diversos (em sala de aula, na Internet, livros, jogos, filmes etc.), o Plurilinguismo é tido como o “modo de abordagem do ensino de línguas coerente com as evoluções do mundo contemporâneo” (BEACCO; BYRAM, 2003, p. 72)¹².

2. O Plurilinguismo e a potencialização dos conhecimentos em línguas

Na preparação dos estudantes e demais profissionais para a realidade internacionalizada – em sua instituição de origem ou no exterior – é imperioso tornar esses sujeitos aptos para um contexto de diversidade não só linguística como também cultural e científica. Desta forma, a função do ensino de línguas estende-se para além de um objetivo instrumental (“falar”, “comunicar” um ou outro idioma), voltando-se para uma real formação integral de um sujeito que deverá *ser* e *agir* em uma sociedade intercultural.

Embora o inglês seja reconhecido como *língua franca* de comunicação, inclusive no meio universitário, não se pode perder de vista as vantagens da diversificação da oferta de idiomas quando se fala em internacionalização. Como apontam diversos pesquisadores (YANAPRASART, 2018; NEW LONDON GROUP, 2000), o contato com várias línguas gera ganhos metacognitivos e metalinguísticos, além de transformar a visão do mundo do outro e, por que não, de seu próprio objeto de estudos, a partir dos diferentes pontos de vistas trazidos por cada idioma.

A sociedade global em que vivemos e a universidade internacionalizada que buscamos necessitam de sujeitos capazes de transitar entre as variadas formas e fontes de conhecimento. Para que o “nível” de conhecimento de uma língua não seja impeditivo para um amplo acesso à produção científica, a resposta é a formação de sujeitos dotados de uma competência plurilíngue. Coste, Zarate e Moore (2009, p. V) definem esta última como

¹¹ Para repertório adotamos a seguinte definição de Benucci (2005, p. 56): “o conjunto de variedades linguísticas às quais pode recorrer um indivíduo ou ator social, segundo as situações e os interlocutores nas quais e com os quais se encontra interagindo e do controle que possui de tais variedades”.

¹² Tradução nossa. Texto original: “Elle [la culture du plurilinguisme] a déjà été identifiée comme un mode d'approche des enseignements de langues cohérent par rapport aux évolutions du monde contemporain (...)”.

a competência para comunicar linguisticamente e interagir culturalmente possuída por um locutor que domina, em graus variados, várias línguas e tem, em graus variados, experiência de diferentes culturas, sendo capaz de gerir o conjunto deste capital linguístico e cultural¹³.

Como já adiantado, essa perspectiva marca a atual fase da DL. Nessa conjuntura, passam a ser contempladas não só as línguas em suas especificidades, mas também os contextos socioculturais dos aprendentes, seus desenvolvimentos (meta)linguístico e (meta)cognitivo, suas representações sobre as línguas, sua capacidade crítica e social e, sobretudo, a mobilização de toda sua bagagem de aprendizagem.

Assim, o ensino de línguas com vistas à mobilidade acadêmica e demais situações trazidas pela internacionalização é concebido de forma que o sujeito-aprendente seja tido como capaz de se apropriar das línguas de acordo com seus interesses pessoais e transitar entre elas para a construção de novos saberes: saber-fazer e saber-ser. Isso exige situações de aprendizagem cada vez mais adequadas a seu perfil (principalmente linguístico, mas também acadêmico e profissional) e seus objetivos específicos.

Faz-se importante citar que, na perspectiva plurilíngue, desenvolver o potencial linguístico dos sujeitos não é sinônimo apenas de aumentar a variedade de idiomas ofertados no meio escolar. Trata-se, antes, de integrá-los e despertar nos aprendentes as capacidades necessárias para (re)conhecer e gerir seus saberes em determinadas línguas e transferi-los no contato e na aprendizagem de outras¹⁴. Para isso, as abordagens plurais são ferramentas importantes na concepção de propostas educativas diferenciadas em línguas estrangeiras.

¹³ Tradução nossa. Texto original: “la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l’expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l’ensemble de ce capital langagier et culturel”.

¹⁴ Aqui, é relevante diferenciar o plurilinguismo do poliglottismo: ser plurilíngue é sentir-se e saber-se capaz de transitar entre os conhecimentos (mais elementares e mais profundos) nas diversas línguas com que já teve contato para atingir seus objetivos, sem necessariamente dominar todas elas em alto nível (BEACCO, 2005).

2.1. A Abordagem Plural da Intercompreensão

Diante do desafio de aproveitar e potencializar os conhecimentos prévios dos estudantes de forma a dinamizar o ensino-aprendizagem de línguas para as demandas de internacionalização, a didática do plurilinguismo se apresenta como uma ferramenta central. Ela é caracterizada pela “vontade de favorecer, pela intervenção didática, os procedimentos de aprendizagem de línguas nas quais o aprendente pode se apoiar em seus conhecimentos linguísticos anteriores em qualquer língua que seja” (CANDELIER; CASTELLOTTI, 2013, n. p.)¹⁵.

É neste princípio que se baseiam as chamadas *abordagens plurais* que se diferenciam das *singulares* pelo fato de que “envolvem atividades de ensino-aprendizagem que implicam, ao mesmo tempo, diversas (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais” (CANDELIER, 2012, p. 6, grifo no original)¹⁶. São quatro: Abordagem Intercultural, Despertar para as Línguas, Didática Integrada das Línguas e Intercompreensão entre Línguas Aparentadas (IC) – a qual é objeto deste artigo¹⁷.

A IC é uma abordagem plural baseada no *aprender a aprender* línguas, por meio de um conjunto de estratégias meta(linguísticas, cognitivas e afetivas) que são colocadas em prática em contextos de interação plurilíngue entre sujeitos falantes destas línguas ou, ainda, entre o sujeito e documentos orais e/ou escritos.

A partir de uma lógica estratégica e transferencial (MEISSNER et al., 2004) e pelo lugar privilegiado que dá à observação comparativa dos sistemas das línguas aparentadas, a IC amplia os horizontes do ensino-aprendizagem pelo viés da compreensão. Isso se dá a partir do fundamento plurilíngue que leva o aprendente a descobrir-se capaz de aumentar seu repertório linguístico-comunicativo, partindo do que ele já sabe e é capaz de reconhecer. A principal característica da abordagem é, justamente,

¹⁵ Tradução nossa. Texto original: “(...) ce qui caractérise comme telle(s) la / les didactique(s) du plurilinguisme, c’est la volonté de favoriser, par l’intervention didactique, des démarches d’apprentissage des langues dans lesquelles l’apprenant peut s’appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit”.

¹⁶ Tradução nossa. Texto original: “Nous appelons *Approches plurielles des langues et des cultures* des approches didactiques qui mettent en oeuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”.

¹⁷ Para mais detalhes sobre as demais abordagens plurais consultar o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais (CANDELIER, 2012).

a valorização da língua materna pela percepção e transferência dos saberes prévios como meio para compreender as estruturas de outras línguas pertencentes à mesma família (CADDÉO; JAMET, 2013; CHAVAGNE, 2010).

Esse *modus operandi* gera um efeito positivo desde o início do trabalho intercompreensivo, pois

os aprendentes descobrem que compreendem muito mais do que eles mesmos imaginavam no começo, por um lado usando a zona de transparência e por outro mobilizando todos os conhecimentos que já possuem pelo simples fato de que falam uma ou mais línguas e que vivem em um mundo em que conhecem esquemas de funcionamento transculturais (JAMET, 2010, p. 80, tradução nossa)¹⁸.

Nesse sentido, o primeiro passo no âmbito da IC é precisamente levar o aprendente a ressignificar o papel de seus conhecimentos na LM e usá-los como “ponte” para as línguas aparentadas (e para a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral). Assim, a identificação de unidades transparentes se dá na lógica da transferência que se inscreve “em um conjunto de estratégias procedimentais onde o conhecido serve de suporte para confrontar o desconhecido, por meio das inferências e da criação de hipóteses” (JAMET; SPIȚĂ, 2010, p. 21)¹⁹. Sobre este conjunto de estratégias, Degache (2006) identifica quatro principais:

- 1) a transferência dos conhecimentos disponíveis em língua materna – vista como central na didática da IC;
- 2) a associação entre conhecimentos de diversas ordens durante o processo de construção de sentido;
- 3) a inferência, sinal da tolerância ao aproximativo e instrumento para evitar o bloqueio e relativizar o recurso imediato a recursos externos, como o dicionário;

¹⁸ Tradução nossa. Texto original: “gli apprendenti scoprono di capire molto di più di quanto loro stessi pensavano in partenza, da un lato usando le zone di trasparenza e dall’altro mobilizzando tutte le conoscenze che possiedono già per il semplice fatto che parlano una o più lingue e che vivono in un mondo di cui conoscono schemi di funzionamento transculturali”.

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: “ce mécanisme de transfert s’est inscrit dans un ensemble de stratégies procédurales où le connu sert de support pour affronter l’inconnu, par le biais des inférences et de la création d’hypothèses”.

- 4) a dedução/indução dos sistemas linguísticos por meio da atividade metalinguística de reflexão sobre o sistema da(s) línguas-alvo e sua relação com a língua materna.

A seguir, apresentamos um exemplo de como o aprendente é levado a enxergar as relações entre as línguas: o texto do quadro é a hipótese de Blanche-Benveniste (2005) descrita por Bonvino et al. (2011) na apresentação do manual Eurom5:

Quadro 1 - Exemplo das transparências entre quatro línguas românicas

ES	Si las <i>lenguas románicas</i> se parecen entre sí, en <u>mayor</u> o menor medida, entonces también las personas que tienen una de ellas <u>como</u> lengua <i>materna</i> deberán ser capaces de entender las demás lenguas de la <u>familia</u> partiendo de las semejanzas.
FR	Si les <i>langues romanes</i> se ressemblent à des degrés divers, les personnes qui en parlent une <u>comme</u> langue <i>maternelle</i> devraient être en mesure de comprendre les autres langues de la même <u>famille</u> , en comptant sur ces mêmes ressemblances.
IT	Si le <i>lingue romanze</i> si somigliano tra di loro, in misura <u>maggiore</u> o minore, anche le persone che ne parlano una <u>come</u> língua <i>madre</i> dovranno essere in grado di capire le altre lingue della <u>famiglia</u> , proprio contando sulle somiglianze.
PT	Se as <i>línguas românicas</i> se assemelham entre si em <u>maior</u> ou menor grau, também as pessoas que falam uma delas <u>como</u> língua <i>materna</i> deverão ser capazes de compreender as outras línguas da <u>família</u> apoiando-se nas semelhanças.

Fonte: Elaboração própria

A partir dos exemplos destacados com diferentes grifos, é possível ver como as transparências se manifestam. Como se depreende da afirmação trazida no quadro, elas se dão de maneira diferente entre as línguas, fato constatado por Blanche-Benveniste (2005) em seus estudos: ao confrontar estas quatro línguas e observar o nível de proximidade entre elas, a pesquisadora as dividiu no que chamou de dois "subgrupos": o das ibéricas (PT-ES) e o do francês-italiano.

Trata-se, então, de uma lógica pedagógica em que o indivíduo é levado a reconhecer as proximidades como forma de *desestrangeirizar* línguas que guardam diferentes tipos de semelhanças com seu idioma materno. Neste jogo, a sala de aula vira o grande ponto de encontro entre as línguas, as culturas e os sujeitos, os quais são

constantemente chamados a redimensionar sua relação com os objetos de estudos, de forma integrativa e colaborativa.

2.2. IC: diferentes públicos, diferentes funções

Apesar de seu histórico relativamente recente (o início da maior parte dos projetos data dos anos 1990), o número de ações envolvendo a IC é bastante significativo. Para além de um dado quantitativo, é a variedade de contextos e públicos em que a IC vem sendo aplicada que surpreende, conforme exemplos que listo a seguir, muitos deles já realizados no Brasil:

- O meio universitário é o mais comum entre as ações, segundo Degache e Garbarino (2017). Contudo, isso não significa sempre a mesma configuração pedagógica: há exemplos de formações voltadas para o ensino de línguas pela IC receptiva ²⁰ (MIRANDA-PAULO, 2018; OLIVEIRA, 2016), interativa (MARTINS, 2010; SILVA, 2013) e, ainda, para a formação de professores (CAROLA; MIRANDA-PAULO, 2018);
- Na fase pré-universitária, equivalente ao Ensino Médio brasileiro, também com função receptiva (CAROLA, 2015) e interativa para o redimensionamento da relação dos estudantes com as línguas;
- No contexto do ensino profissional de áreas específicas, como Secretariado Executivo, Turismo e Economia, para o aperfeiçoamento das competências linguísticas (SANTOS, 2009);
- Com público adulto, visando potencializar a aprendizagem de línguas aparentadas, como o francês (MIRANDA-PAULO; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017), ou não aparentadas, como o inglês (OLIVEIRA, 2015).

²⁰ Chamamos IC receptiva a vertente voltada para o desenvolvimento de competências de compreensão escrita e oral; já a IC interativa é praticada quando sujeitos falantes de diferentes línguas são colocados em situações de interação plurilíngue – na maioria dos casos, à distância, via internet.

Por esta breve exemplificação, constata-se o carácter multidisciplinar e dinâmico da IC, capaz de ser adaptada a contextos tão variados. Percebe-se que a partir da abordagem é possível conceber programas de formação envolvendo diferentes línguas para objetivos e públicos específicos.

A partir destas e outras aplicações da abordagem, Degache e Garbarino (2017) identificaram diferentes funções com as quais a IC vem sendo explorada. São elas:

- **Propedêutica:** IC utilizada para iniciar os aprendentes na lógica do aprender a aprender línguas (mesmo nos contextos em que há apenas uma língua-alvo);
- **Mediadora:** IC atua na mediação e correlação entre as diferentes línguas envolvidas (língua(s) materna(s) x língua de escolarização ou língua(s) estrangeira(s) do currículo);
- **Repercussiva:** o trabalho comparativo entre as línguas empreendido pela IC pode repercutir na aprendizagem de uma determinada língua-alvo por meio do estímulo a procedimentos meta (estratégias, transferências, inferências etc.);
- **Imersiva:** justificada pelo citado contato imediato com documentos e situações de aprendizagem autênticas e ligadas ao cotidiano dos aprendentes;
- **Instrumental:** possibilita hierarquização de objetivos, documentos/instrumentos didáticos e línguas de acordo com o público-alvo e seus objetivos específicos;
- **Integrativa:** permite a circulação e seleção de documentos de diversos tipos, sobre assuntos e disciplinas variadas, em diversas línguas;
- **Didática:** promove a (trans)formação das práticas didático-pedagógicas dos professores em direção a uma visão plurilíngue e pluricultural do ensino-aprendizagem de línguas.

As funções e os exemplos de contextos em que a IC vem sendo aplicada reforçam sua capacidade de integrar pressupostos do plurilinguismo a realidades e públicos diversos. No que concerne à sua aplicação no âmbito do ensino-aprendizagem voltado para a internacionalização, a “economia didática e cognitiva” (SAUER; SAUDAN, 2008, p. 7) proporcionada pela abordagem intercompreensiva possibilita que esta seja integrada a formações com variadas configurações e objetivos: os sujeitos-aprendentes se abrem

para uma aprendizagem que ultrapassa os limites de uma língua-alvo e os prepara para lidar com as diversas situações de contato a que serão expostos.

Para demonstrar como a IC já vem reconfigurando o espaço acadêmico brasileiro, apresentamos a seguir os resultados de uma pesquisa feita junto a pesquisadores de nove universidades brasileiras que já desenvolvem ações envolvendo a abordagem.

2.3. Contribuições da IC para o contexto universitário brasileiro

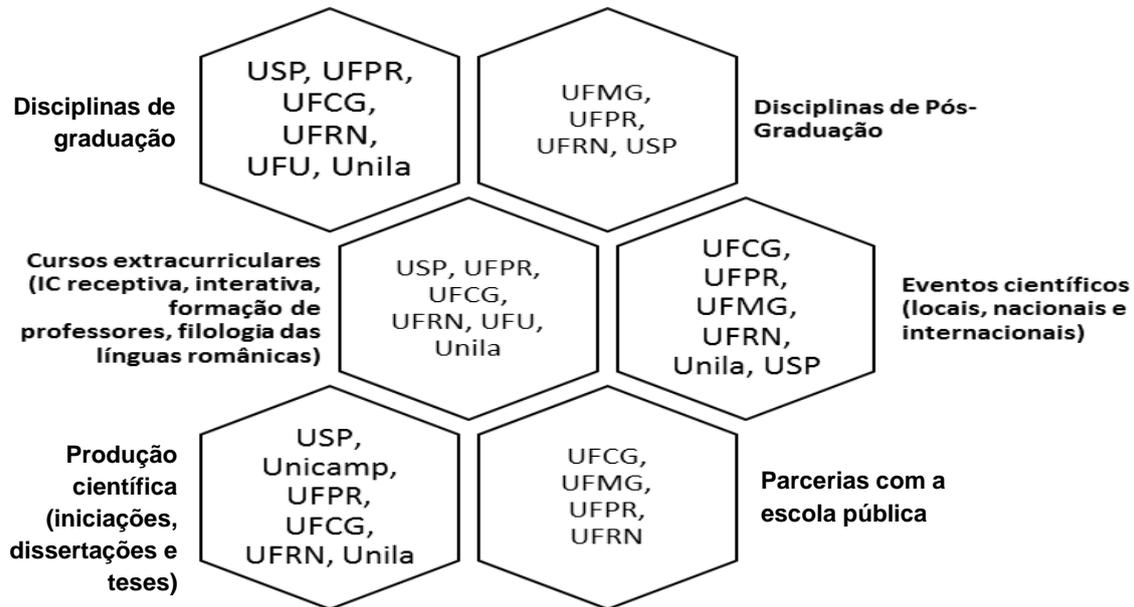
O questionário “Panorama da IC nas universidades brasileiras”²¹ foi enviado a onze universidades brasileiras em que já existem projetos de IC. Obtivemos respostas de nove delas, a saber: Faculdade Tecnológica de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

Com exceção da Fatec-SP, em que a IC é aplicada no contexto da formação em Secretariado Executivo, em todas as demais universidades as ações fazem parte de um departamento ligado aos cursos de Letras. De acordo com as respostas, as primeiras iniciativas intercompreensivas datam de 2006, na Fatec- SP e UFCG. A partir de então, em 2008 tiveram início na Unicamp e na UFU; 2010, na UFRN; 2011 na USP; 2012 na UNILA; 2013 na UFPR e 2016 na UFMG.

O leque de formações que vêm sendo oferecidas nestas instituições é bastante variado, conforme esquema a seguir:

²¹ Aplicado no âmbito da pesquisa de doutorado da autora deste artigo (MIRANDA-PAULO, 2018).

Figura 1 - Formações intercompreensivas oferecidas nas universidades brasileiras



Fonte: Elaboração própria

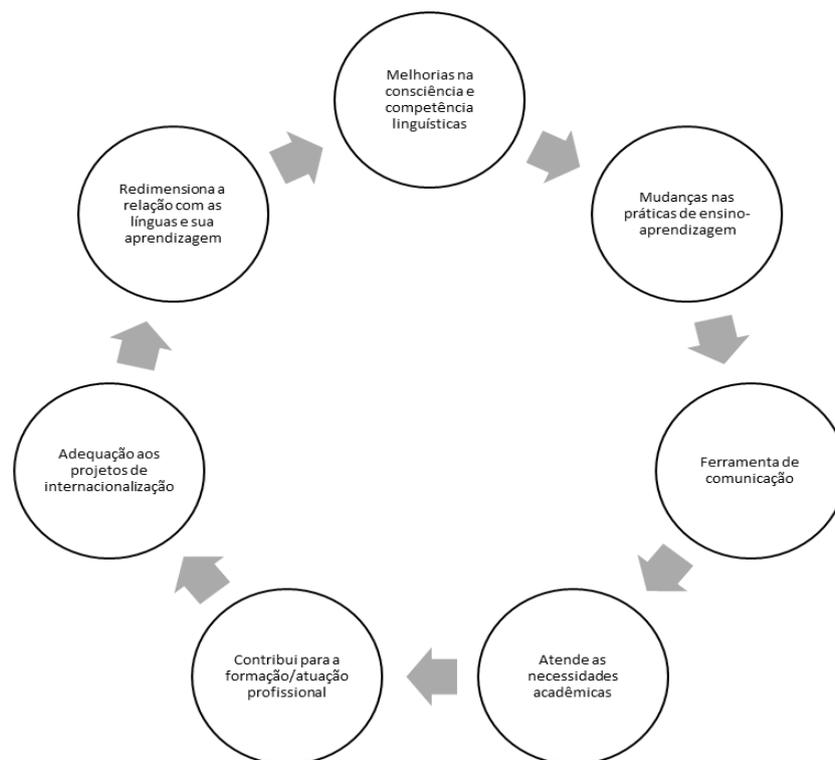
A partir dessas experiências, os informantes foram questionados sobre a pertinência da IC no contexto universitário, respondendo o seguinte:

- “Uma necessidade para a ampliação de horizontes linguísticos, sobretudo em nosso país que é de língua portuguesa”.
- “É muito necessária para reformular a maneira em que as línguas estrangeiras são ensinadas”.
- “Eu particularmente acho necessário e muito pertinente no contexto da Universidade brasileira não só para os alunos de Letras, mas para todas as áreas. Aqui na UNILA a IC é uma ferramenta de comunicação importante e é utilizada nos processos de instrução (oral e escrita) como interação entre alunos e professores”.
- “Acho pertinente e importantíssimo o trabalho com a IC na formação de professores, não apenas para sua autoformação e necessidades acadêmicas, como para sua atuação profissional. As pesquisas mostram as transformações que ocorrem no sujeito após contato com a IC”.

- “Proposta pertinente a uma política linguística voltada para a internacionalização da universidade; desenvolvimento de uma consciência linguística e melhor desempenho em língua materna”.
- “Essencial para a formação dos alunos de Letras para formação teórica e base para ações práticas como professores em seus contextos”.

Nota-se que a IC é apontada pelos informantes das universidades consultadas como vetor de vantagens de diferentes ordens. Embora citada em apenas uma das respostas, elementos ligados a diferentes dimensões do ensino-aprendizagem de línguas para fins de internacionalização podem ser identificados em vários dos pontos citados, conforme esquema a seguir:

Figura 2 - Pertinência da IC no contexto universitário brasileiro



Fonte: Miranda-Paulo (2018, p. 169)

Assim como as vantagens, as mudanças percebidas nos aprendentes a partir do trabalho com a IC nessas universidades também nos interessavam e foram tema de uma das perguntas. De acordo com os informantes:

- “Mesmo os estudantes de inglês reconhecem a importância da IC na formação de professores. Enquanto estratégia de leitura é fundamental que se conheça línguas aparentadas, dizem os estudantes de língua portuguesa e de francês e espanhol”.
- “Primeiramente uma mudança positiva na percepção das próprias capacidades para conhecer outras línguas. Em segundo lugar, os alunos repensam a sua relação com língua materna e línguas estrangeiras, assim como as suas práticas docentes (aqueles que estagiam ou dão aula em algum projeto de extensão da UFPR)”.
- “Se animam. Autoestima. Abertura linguística e intercultural”.
- “Mudança nas atitudes dos alunos frente às línguas estrangeiras e frente ao ‘diferente’. Por exemplo, acho que é uma ferramenta de integração e conhecimento do outro. Importante em contextos de contato e de migração”.
- “A primeiríssima é o aumento da autoconfiança. O depoimento de uma aluna (publicado na revista Redinter-2011) resume: ‘depois da experiência com a intercompreensão não se é mais a mesma pessoa’”.
- “Sensibilização ao plurilinguismo; função propedêutica”.
- “Meus alunos relatam que perdem um certo receio inicial de 1) expressar-se em língua estrangeira; 2) comunicar-se diretamente com os colegas estrangeiros. Percebem também que é muito mais fácil entender o que eles dizem nas mensagens porque estão dentro de um contexto criado pelo grupo, com assuntos sugeridos e comentados pelo grupo e não sugeridos ou ‘impostos’ por um método ou pelo professor”.
- “Ampliação da formação para as abordagens plurilíngues – não há explicitamente esta temática no curso”.

O que se destaca na maior parte das reações é o efeito positivo da IC na motivação e autoconfiança dos estudantes no tocante a suas relações com as línguas e culturas. Isso reflete, do ponto de vista didático, em uma melhora de desempenho gerada pela mudança

de representações e paradigmas de aprendizagem anteriores (pautados na lógica tradicional e monolíngue); e, do ponto de vista da formação pessoal, respostas que demonstram uma maior *abertura* ao outro, sua língua e sua cultura – além da reflexão sobre a própria LM. Salientamos, ainda, o lugar da aprendizagem significativa e contextualizada proporcionada pela IC e apontada em uma das respostas.

Considerações finais

Fomentar a internacionalização de nossas instituições de ensino superior é uma necessidade inerente ao cenário globalizado em que vivemos e para o qual preparamos nossos estudantes. Procurar meios, convênios e programas de envio e recepção de alunos e pesquisadores é uma etapa importante; contudo, exige a discussão da política linguística adotada pelas universidades: é preciso preparar adequadamente tanto os estudantes para partir com destino a intercâmbios quanto professores e profissionais para receber intercambistas/profissionais estrangeiros. Isso só será possível a partir da valorização da diversidade linguística e cultural, o que implica o incentivo à formação em línguas estrangeiras.

Para isso, a Didática das Línguas apresenta-se como capaz de reunir as realidades sociais de cada época e o perfil dos sujeitos, o que pode contribuir para a construção de práticas educacionais adequadas. Foi daí que nasceram as discussões sobre plurilinguismo e suas abordagens, como a Intercompreensão de Línguas Aparentadas, que tem por característica levar os aprendentes a circular entre as línguas, conforme apresentamos neste artigo. Dessa forma, o ensino-aprendizagem de línguas na escola ou fora dela é ressignificado, favorecendo a dissociação/hierarquização de competências com base nos objetivos e necessidades e na criação de *pontes* entre as línguas e culturas, por meio de estratégias e desenvolvimento metalinguístico.

Especificamente sobre a IC, as pesquisas e experiências realizadas no meio universitário brasileiro e de outros países revelam que a abordagem age como um “trampolim” (JAMET; SPIȚĂ, 2010), um “portal” (ANDRADE; PINHO, 2010) para o desenvolvimento de competências relevantes no conjunto da formação dos aprendentes. Diversificar e fomentar o ensino de línguas reflete, ademais, em uma nova geração de

sujeitos plurilíngues prontos para os desafios a que estarão expostos no cotidiano da universidade e da sociedade internacionalizadas.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. et al. Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. **Ela. Études de linguistique appliquée**, n. 153, p. 11-24, 2009a. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-11.htm>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. De la Didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. **Les Cahiers de l'Acedle**. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme, v. 6, n. 1, p. 3-36, 2009b. Disponível em: <http://www.ua.pt/cidttf%5Clale/ReadObject.aspx?obj=12615>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H. Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. **Inovação**. v. 14, n. 1/2, p. 149-168, 2001.

_____. PINHO, A. S. Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. *In*: ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. (Eds.) **Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos**. Aveiro: Universidade de Aveiro - CIDTFF – LALE, 2010, p. 41-61.

ARAÚJO E SÁ, M. H.; MARTINS, F. Em torno do conceito de intercompreensão: desafios e possibilidades na formação de pós-graduados de professores. *In*: MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. (Orgs.). **Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 158-188.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e ensino**, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/217>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BEACCO, J-C. **Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques, 2005.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Aspect lexical de la confrontation entre les langues romanes: Existe-t-il un lexique européen?. 2005. Disponível em: <http://www.eurom5.com/Media/Default/Bibliografia/article%20SienneBLANCHE-BENVENISTE.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2014.

BONVINO, E. et al. **Eurom5**. Lire et comprendre 5 langues romanes. Editore Ulrico Hoepli, 2011.

CADDEO, S.; JAMET, M-C. **L'intercompréhension**: une autre approche pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette, 2013.

CAROLA, C. H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas**: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAROLA, C. H.; MIRANDA DE PAULO, L. O ensino de línguas sob a perspectiva plurilíngue da intercompreensão na formação de professores. *In*: ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Práticas de ensino, práticas de aprendizagem**. Série Enjeu, vol. 5, 2018, p. 81-114.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg, Divisão de Políticas Linguísticas, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272747782_Compotence_plurilingue_et_pluri_culturelle. Acesso em: 28 maio 2016.

DEGACHE, C. **Didática das línguas e didática do plurilinguismo**: o lugar da Intercompreensão. Cap. 3: "L'analogie lexicale". Curso de Pós-Graduação, FFLCH-USP, 2012.

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. *In*: DEGACHE, C; GARBARINO, S. (Eds.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues**: l'intercompréhension. Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017, p. 7-23.

JAMET, M-C; SPIŢĂ, D. Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *In*: FERRÃO TAVARES, C.; OLLIVIER, C. (Eds.) **O conceito de intercompreensão**: origem, evolução e definições. Redinter-Intercompreensão, 1. Chamusca, Edições Cosmos, REDINTER, 2010. Disponível em: <http://www.redinter-intercompreensao.eu/numeros-publies/numero-1>. Acesso em: 02 nov. 2014.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, Ontário, Canadá, v. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391>. Acesso em: 18 de out. 2022

MIRANDA-PAULO, L. **A Intercompreensão no curso de Letras**: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIRANDA-PAULO, L.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Etude de cas: des lectures bilingues de genres textuels variés aux lectures plurilingues de genres académiques. *In*:

DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (Orgs.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. 1 ed. Grenoble: UGA Éditions, 2017, p. 149-163.

MARTINS, S. A. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **MOARA**, Revista do programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, n. 42, jul./dez. p.117-126, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>. Acesso em: 25 maio 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. (rev.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NEW LONDON GROUP. A pedagogie of multiteracies. *In*: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**, 2000, p. 9-36.

OLIVEIRA, J. M. F. **A intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Inglês: alavanca para a valorização dos conhecimentos prévios e autoestima dos aprendizes?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas, 13. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006.

SAUER, E.; SAUDAN, V. **Aspects d'une didactique du plurilinguisme**. Propositions terminologiques. 2008, 11 p. Disponível em: www.passepartout-sprachen.ch. Acesso em: 12 nov. 2017.

SANTOS, S. C. Projetos interclasses bilíngües. **Reverte** (Indaiatuba), v. 6, p. 236-252, 2009.

SILVA, R. C. **Plurilinguismo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Potencialidades, Entraves, Desdobramentos, Perspectivas**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**. N. 11, p. 11-29, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>. Acesso em: 12 dez. 2018.

YANAPRASART, P. Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur?. **Recherches en didactique des langues et des cultures**. 15-2, 2018, Disponível em: <http://journals.openedition.org/rdlc/2991>. Acesso em: 18 fev. 2019.

**O CENTRO DE ENSINO DE LÍNGUAS COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO:
REFLEXÕES E PRÁTICAS**

Sandra Mari Kaneko Marques
Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld
Ana Cristina Biondo Salomão

Introdução

No mundo contemporâneo é importante ser capaz de comunicar-se em uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s) (LE), pois o conhecimento de um idioma significa ter acesso a uma nova cultura nos mais diversos contextos, que englobam fins pessoais, profissionais e acadêmicos. Em decorrência da redução de fronteiras favorecida pela globalização e pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as LEs têm se tornado fortemente presentes no cotidiano das pessoas, fato que vem sendo considerado tanto em contextos investigativos e educacionais quanto políticos.

Diante de tal fato, presenciamos um intenso processo de internacionalização nas universidades brasileiras, com a ampliação de possibilidades de intercâmbios culturais, produção de conhecimento em línguas estrangeiras e busca de diálogo entre os povos. Isso posto, é fundamental que as instituições preparem seus discentes, docentes e demais servidores para essa realidade, cumprindo seu papel de formar não somente profissionais engajados, mas também cidadãos críticos, aptos a atuar de forma consciente em nossa sociedade.

Frente a esse novo cenário para o ensino de línguas estrangeiras, este capítulo tem como objetivo apresentar os subsídios teóricos e algumas das práticas que embasam o trabalho de desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras no Centro de Ensino de Línguas e Desenvolvimento de Professores na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (CLDP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). O CLDP conta com uma equipe para a formação pedagógica dos licenciandos, que atuam como professores, formada por docentes, de diferentes áreas, do

Departamento de Letras Modernas da unidade. São eles:

Quadro 1: Docentes envolvidos na formação pedagógica de bolsistas e coordenação das atividades

Nome	Função
Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão	Supervisora dos tutores-bolsistas ¹ de inglês e coordenadora do projeto Teletandem (sendo a última função exercida juntamente com a Profa. Dra. Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista até 2019)
Profa. Dra. Angélica Terezinha Rodrigues	Supervisora dos tutores-bolsistas de Libras
Profa. Dra. Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld	Supervisora dos tutores-bolsistas de alemão e atual vice-coordenadora do do CLDP.
Profa. Dra. Egisvanda Sandes	Supervisora dos tutores-bolsistas de espanhol
Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha	Supervisora dos tutores-bolsistas de Português como LE
Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno	Colaboradora nos trabalhos do PLE e e editora-chefe da Revista Entrelínguas
Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques	Coordenadora geral do CLDP

Fonte: Elaboração própria

O referido Centro visa oferecer à comunidade *unespiana* e externa (tais como alunos do Ensino Médio e de cursinhos pré-vestibulares da rede pública) e à Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos em línguas estrangeiras de forma democrática, atendendo ao caráter educativo e formativo da extensão universitária e buscando responder às demandas dos contextos educacionais. Além disso, as atividades de extensão desenvolvidas no Centro de Línguas incluem, ainda, a realização de pesquisas acerca dos processos de ensinar e aprender línguas, visando ao aprimoramento profissional e acadêmico de tutores-bolsistas, que atuam como professores em formação pré-serviço. Investigações em áreas sobre o ensino reflexivo e formação de professores (SCHÖN, 1983; RICHARDS; LOCKHART, 1994;

¹ Neste capítulo, convencionamos nos referir aos licenciandos em Letras, que atuam como professores do CLDP, como “tutores-bolsistas”, uma vez que recebem uma bolsa da pró-reitoria de Extensão para atuarem como professores, ou tutores.

ZEICHNER; LISTON, 1996, ZEICHNER, 2003; BURTON, 2009), pesquisa em sala de aula (MCKAY, 2009) e pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2009) buscam expandir a base de conhecimentos tradicional do ensino de línguas, colocando os professores como usuários e criadores do conhecimento que constitui a atividade de ensinar línguas. Tais concepções são embaixadoras do trabalho desenvolvido junto aos futuros professores de línguas que atuam no referido Centro de Línguas.

Donald Freeman e Karen Johnson (1998) já chamavam a atenção para a necessidade de uma reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas, afirmando que grande parte do conteúdo não tratava da prática do professor e do ensino em si. Burns e Richards (2009) asseguram, ainda, que esse antigo posicionamento dicotômico em relação à formação do professor gerava uma relação de contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre a língua (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento de como ensiná-la (*knowledge how*). O que se vê nesta distinção se assemelha à visão de aplicação de conhecimentos na prática, uma vez que conteúdos sobre o idioma, nessa perspectiva, deveriam ser aprendidos para informar o ensino dela.

Dessa forma, podemos afirmar que as teorias fundamentadoras para a formação docente em nosso CLDP priorizam o desenvolvimento do conhecimento sobre a língua-alvo e sobre as formas de ensiná-la. Não obstante, tal formação ainda envolve a discussão de abordagens contemporâneas de ensino de LE, ou seja, que contemplam o sistema linguístico, inserido em situações reais de comunicação, reconhecendo as particularidades contextuais de seu uso (LEFFA; IRALA, 2014; KUMARAVADIVELU, 2006; ALMEIDA FILHO, 2006; BROWN, 2002).

Isso posto, apresentaremos nas seções seguintes reflexões relevantes sobre a formação de professores, abordando, em especial, o ensino de língua e cultura no âmbito da internacionalização e a formação reflexiva.

1. Formação de professores para ensino de língua e cultura e internacionalização

Entendimento cultural foi geralmente presumido como um produto da aprendizagem de línguas, sendo que somente após a Segunda Guerra Mundial, quando o

comércio e a comunicação internacional se expandiram, educadores de línguas reconheceram a necessidade de se ensinar cultura explicitamente (KUMARAVADIVELU, 2008). Na década de 1990, a percepção da importância do ensino de cultura aumentou, em parte, devido à grande quantidade de migrações, exílios, deslocamentos e ao interesse pelo multiculturalismo. Há ainda, entretanto, muitas questões a serem debatidas na formação de professores de línguas, no que concerne às dimensões da globalização (política, econômica, social, cultural e individual) e à relação entre idioma e cultura na aprendizagem.

Risager (2007) traça um histórico da relação entre língua e cultura no ensino de línguas, com foco nas décadas de 1960 até o ano 2000. Para a autora, a história da pedagogia de ensino de cultura até a década de 1960 foi amplamente baseada no conceito de “realia”, que ela descreve como uma tradição puramente informativa de cultura, com “coisas” ou artefatos da cultura-alvo trazidos para o ensino em sala de aula, como textos na língua-alvo, livros e objetos de viagem que trouxessem informações práticas sobre o lugar de destino.

A partir da década de 1970, de acordo com a autora, esforços foram feitos para que o ensino de cultura saísse de uma posição marginal e, coincidindo com a expansão do conceito de texto, foram introduzidos outros gêneros textuais, que não somente os literários, no ensino de línguas, como: de ficção, de revistas, jornais, menus, placas, entre outros.

Foi ainda nessa década que se convencionou estabelecer a diferença entre Cultura com C maiúsculo e cultura com c minúsculo. Kramsch (2006) atribui a visão de cultura com C maiúsculo (“*big C culture*” ou “*High brow culture*”) a uma tradição humanista que conceitua cultura como um produto de conhecimento literário e artístico canônico da “cultivada” classe-média, que foi fundamental na construção do Estado-nação no século XIX. Ainda segundo a autora, cultura, com c minúsculo (“*little culture*” ou “*low brow culture*”), é conceituada a partir de estudos da Sociolinguística e da Pragmática sobre uso apropriado da linguagem em contextos culturais autênticos, incluindo aspectos como modos de se comportar, comer, falar e viver do falante nativo, assim como seus costumes, crenças e valores. Tal perspectiva de cultura, de acordo com a autora, mantém a equação “uma língua = uma cultura”, e professores são convidados a ensinar regras de uso

sociolinguístico do mesmo modo como ensinavam regras de uso gramatical.

Na década de 1980, o conceito antropológico de cultura se torna referência comum, trazendo também a ideia do ensino de línguas como uma tarefa intercultural, uma vez que a pedagogia de ensino de cultura passou também a se interessar pelo conhecimento trazido pelos alunos sobre seus próprios países, suas percepções de si mesmos e de sua identidade nacional. Segundo Risager (2007) poucos trabalhos problematizavam a questão do paradigma nacional, e o desenvolvimento das tecnologias de vídeo trouxe maiores oportunidades de se trabalhar com aspectos concretos e visíveis da língua, cultura e sociedade em questão. Ainda nessa década, o casamento entre língua e cultura foi consumado em expressões como “língua-e-cultura” (“*language-and-culture*”), com muitos autores apontando para a indissociabilidade entre ambas, mas também para a falta de transposição de tal conexão para a sala de aula.

Kramersch (1993) define as décadas de 1980 e 1990 como uma era pós-estruturalista, na qual havia menos otimismo em relação a se encontrar pontes universais de natureza estrutural e, assim, a noção de cultura nacional se tornou significativamente mais diferenciada do que costumava ser nos tempos de estados-nações monolíticos e facilmente identificáveis. Nessa mesma direção, Risager (2007) afirma que, na década de 1990, a pedagogia de ensino de línguas testemunhou uma virada cultural, caracterizada pela internacionalização, com aumento da mobilidade de estudantes para aprender línguas no exterior, assim como a explosão das tecnologias da informação e comunicação, aumentando os contatos pessoais transnacionais, o que levou o ensino de línguas a se focar nos encontros culturais e na cultura experienciada pelo indivíduo.

Concordamos com Kramersch (2011) que a noção de cultura e sua relação com o ensino de línguas na contemporaneidade deve focar a subjetividade e a historicidade dos sujeitos, atrelando a filiação de um indivíduo a uma determinada cultura não somente em relação à localização geográfica, mas também à sua identidade social, política, étnica, assim como aos discursos que o circundam e circunscrevem sua maneira de existir em um mundo globalizado. Para a autora, as novas tecnologias da intercomunicação mundial e o mercado global criaram a ilusão de igualdade em encontros interculturais: somos todos sujeitos às mesmas marcas, *logos*, cultura pop, programas de televisão, mas não os absorvemos da mesma maneira, uma vez que quando discursos viajam pelo mundo,

somente sua forma é levada junto, mas não seus valores, significados e funções. Assim, se a cultura está crescentemente sendo vista como discurso e produção de sentidos, o desenvolvimento da competência intercultural não é simplesmente uma questão de tolerância e empatia em relação aos outros, ou entender o outro em seu próprio contexto cultural, ou mesmo entender a si mesmo e ao outro, mas uma questão de olhar além das palavras e ações e abraçar múltiplos, mutáveis e conflituosos mundos discursivos, nos quais a circulação de valores e identidades entre as culturas, as inversões e até invenções de sentidos estão frequentemente escondidas atrás de uma falsa ilusão de comunicação eficaz.

Para a educação de professores, acreditamos que as palavras da autora nos levam a repensar algumas questões em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de línguas estrangeiras, ao considerá-los sujeitos multilíngues (KRAMSCH, 2009) e produtos de suas histórias de socialização linguística. Além disso, os estudos da autora apontam para a necessidade de se refletir sobre o modo como a concepção de cultura na educação linguística atual é capaz de gerar (ou não) mecanismos para que os aprendizes se posicionem no mundo globalizado frente a interesses políticos e econômicos, que estão intimamente atrelados a questões de ordem cultural.

Tendo em mente as discussões acerca da formação de professores para o ensino de língua e cultura, é necessário remetê-las ao processo intenso de internacionalização pelo qual o contexto universitário brasileiro vem passando. Segundo Morosini e Ustároz (2016, p. 36), “as últimas décadas caracterizaram-se pela expansão da educação superior, processo fortemente marcado por fatores como a democratização, a privatização e a internacionalização”. De acordo com os autores, devido a esses três fatores, a formação de profissionais oferecida pelas universidades deve conceber não somente o desenvolvimento de saberes locais, mas também globalizados, “haja vista que, no contexto da globalização, as experiências contemporâneas – de vida e laborais – extrapolam os contornos locais” (WÄCHTER, 2000 apud MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p. 36).

Assim, a formação profissional de futuros professores no Centro de Línguas em foco neste trabalho prevê a abordagem de questões como o multilinguismo e

transculturalidade, a cultura brasileira (nos casos de cursos de Português para Estrangeiros), a tolerância e compreensão entre povos e culturas em respeito às diferenças. Tais princípios estão presentes no documento de Política de Idiomas da universidade, elaborado em 2016, por professores-pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas, coordenadores dos CLDPs, e representantes das pró-reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Tal documento contém todas as ações de ensino, pesquisa e extensão em prol da internacionalização da UNESP.

Outro viés que se busca na formação dos professores dos CLDPs envolve a promoção de reflexão e criticidade que será foco da discussão na próxima seção.

2. Formação crítico-reflexiva de professores

O paradigma reflexivo de formação de professores nasce nos estudos de John Dewey (1959a; 1959b) e é expandido por Donald Schön (1983, 1987), Kenneth Zeichner e Daniel Liston (1996), Philippe Perrenoud (2002) e Antonio Nóvoa (1992). No Brasil, Paulo Freire (1979), Selma Garrido Pimenta (2002) e diversos outros foram importantes estudiosos da área.

Para Dewey (1959a; 1959b), o processo de reflexão de professores tem seu início no momento em que eles vivenciam uma dificuldade, um acontecimento desafiador ou uma situação de difícil resolução imediata, valorizando, dessa forma, a experiência de sala de aula. A partir da incerteza, os professores, então, recuam, a fim de analisar suas experiências (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 8-9). Dewey diferencia uma ação de rotina, movida pela tradição, da ação reflexiva. Esta última é definida pelo autor como a que envolve análise ativa, cuidadosa e persistente das crenças e práticas movidas por razões que deram origem a ela, considerando-se também as consequências que tal prática pode ter.

Assim, tomando como base os trabalhos de Dewey, Schön (1983, 1987) expande o conceito, pautando-se fortemente na noção de “conhecimento tácito” de Polanyi (1967, apud SCHÖN, 1987, p. 22), ou seja, aquele conhecimento que não explicamos como sabemos. Schön (1987) sustenta que as instituições educacionais deveriam tomar a “prática reflexiva” como elemento-chave para a educação profissional e a define como

aquela que ajudará profissionais a adquirir o conjunto de competências que os profissionais devem ter em situações únicas, incertas e conflituosas da prática. Schön sustenta que tais competências se relacionam aos princípios do “conhecimento-em-ação” e “reflexão-em-ação” (1987, p. 22-40).

O conhecimento em ação refere-se a todo saber tácito, implícito, interiorizado e que se manifesta na ação. Todavia, ele não é suficiente, e por meio da reflexão em ação o docente poderá tentar compreender o tipo de conhecimento mobilizado durante a ação. Tal processo pode influenciar outras ações, desenvolvendo novos caminhos, novas soluções, e oportunizar, assim, a criação de um repertório de experiências para serem resgatadas em situações similares futuras. De acordo com Schön (1983), o processo de reflexão-em-ação é fundamental para a forma como profissionais lidam com situações de singularidade e de conflito de valor. As novas situações demandarão, porém, outras análises, contextualizações, possíveis explicações, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, processo que o autor denomina “reflexão sobre a ação”. De acordo com ele, “refletimos sobre a ação, pensando sobre o que realizamos, a fim de descobrir como nosso conhecimento em ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 1983, p. 26)².

No Brasil, passou-se a problematizar temas acerca dos currículos necessários para a formação de professores reflexivos, tendo como consequência o fortalecimento da noção de formação continuada de professores já em atuação nas escolas. Diante das discussões sobre o termo, Ghedin (2002) identificou três formas de compreensão do conceito de professor reflexivo: a primeira vai do prático ao reflexivo, proposto por Schön. A segunda parte da epistemologia da prática e tem caráter mais amplo e social, enquanto a terceira forma de compreensão do conceito toma-o como modelo que compreende o trabalho do professor como profissional que dá sentido ao seu fazer em determinado contexto histórico. O conhecimento é, então, resultado de reflexão sistemática, construção social, autoconhecimento e a construção de sentidos em um determinado contexto histórico. A reflexão tem como ponto de chegada não ela própria, mas a construção de uma sociedade democrática, a transformação, e toma, portanto,

² Tradução nossa. Texto original: “We reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome.”

educação e reflexão como indissociáveis.

Nessa terceira forma de compreensão é que se inserem as ideias de Freire, de acordo com quem “reflexão e ação são partes inseparáveis da práxis” (1979, p. 8) e estão relacionadas aos sentidos de homem e de realidade. É por meio de suas experiências nessa relação (homem-realidade) que o homem desenvolverá sua ação-reflexão.

Ao voltar o olhar para o campo da formação de professores no campo da Linguística Aplicada, verificamos que este adquire força sobretudo a partir da década de 1990. Com base em pressupostos da área da Educação, o interesse dos pesquisadores é justificado pelo reconhecimento acerca da existência de um descompasso entre as ações dos profissionais e as complexas situações de sala de aula, fato que apontava para lacunas na formação de professores de línguas.

Moita Lopes (1996) ressaltou a importância de uma formação teórico-crítica, problematizando a visão de treinamento de professores para o uso de técnicas de ensino a serem aplicadas em sala de aula em qualquer contexto. Para o autor, a formação teórico-crítica de professores implica uma visão de conhecimento como processo e pressupõe a sala de aula como espaço em que tanto professores quanto alunos têm papel determinante na construção do conhecimento. O paradigma crítico-reflexivo é defendido por autores como Vieira-Abrahão (2007), Gil (2005), entre outros, do campo de formação de professores de LE.

No âmbito do CLDP coadunamos com tal perspectiva e a tomamos como premissa para as ações desenvolvidas nas atividades de formação dos futuros professores. Assim, apresentamos, no item a seguir, as atividades realizadas no âmbito do programa do Centro, que têm o intento contínuo de fomentar a prática crítico-reflexiva.

3. Ações e prática reflexiva no CLDP

Conforme mencionamos, o CLDP tem como objetivos gerais:

- I. Oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, alemão, francês, espanhol e português como língua estrangeira) à comunidade unespiana e externa, procurando atender às necessidades e especificidades do público-alvo, levando

em consideração seus objetivos de aprendizagem, as características de seus contextos educacionais de origem, assim como suas experiências prévias de aprendizagem de línguas.

- II. Promover a comunicação real, num contexto social, explicitando a intenção do aprendiz em uma situação de interação entre o falante e o ouvinte, centrando o processo de ensino e aprendizagem no aprendiz como um indivíduo com suas próprias características, desejos e necessidades.
- III. Formar professores de línguas estrangeiras críticos-reflexivos.

Nesta seção descreveremos as principais ações desenvolvidas para se atingir tais objetivos.

3.1. Docência com acompanhamento pedagógico, discussões teóricas e *workshops* com especialistas

Atualmente, o CLDP conta com quatro tutores-bolsistas de inglês, quatro de português como língua estrangeira (dois atuando em cursos na modalidade presencial e dois na modalidade à distância), um de espanhol e um de alemão. Para cada LE, há um professor supervisor que atua como coordenador de área, sendo ele responsável por fazer reuniões semanais ou quinzenais com seus respectivos bolsistas, a fim de orientá-los sobre o planejamento de aula e a elaboração de materiais didáticos.

Desde o ingresso do licenciando no CLDP, ressalta-se aos futuros professores a importância de sua participação em todas as ações e atividades, pois, conforme mencionado, uma de nossas metas, além da formação acadêmica, profissional e científica, é o incentivo à formação sociocultural e humanística dos alunos de nossos cursos. As aulas devem, assim, envolver os participantes do grupo de forma colaborativa, priorizar o contexto dos aprendizes, suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e partir de uma visão crítica de aprendizagem da língua (LEFFA; IRALA, 2014).

Para que isso ocorra, além de participar das reuniões com seus respectivos coordenadores de área, os futuros professores têm reuniões pedagógicas mensais, nas quais professores-supervisores e tutores-bolsistas participam para discutir questões

teórico-metodológicas relevantes às línguas oferecidas pelo Centro. Alguns dos temas já tratados nessas reuniões/oficinas são: professor reflexivo, autonomia do aprendiz, avaliação no ensino e aprendizagem de línguas, abordagens e métodos de ensino, ensino de gramática como habilidade, planejamento de aulas e utilização da plataforma *Moodle* e *Google Classroom*³.

Além dessa iniciativa, foi organizada em 2016 a I Semana Pedagógica do Centro de Ensino de Línguas da FCLAr, que procurou estimular discussões teórico-práticas acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como refletir sobre as práticas realizadas em sala de aula. Para essa semana, contamos com a participação de professores convidados que ministraram oficinas sobre os seguintes temas:

- A produção de uma unidade didática: ensinando de forma significativa.
- Modelos de leitura e formação de professores: interligando teoria e prática em sala de aula.
- Validade, praticidade e confiabilidade: como elaboramos nossos instrumentos de avaliação.

Para finalizar a semana, foram apresentadas aulas dadas pelos tutores-bolsistas em suas respectivas turmas para todo o grupo, iniciando, assim, um trabalho de colaboração entre os futuros professores, uma vez que eles tiveram a oportunidade de vislumbrar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula de outras línguas estrangeiras.

Além disso, tivemos alguns eventos ministrados por professores de outras universidades (do Brasil e do exterior), tais como:

- a) Palestra “*Landeskunde* em diálogo: novas abordagens de tratar a ‘cultura’ em sala de aula de língua estrangeira”, ministrada por um professor da Universidade

³ O Moodle, ou *Modular Object Oriented Distance Learning*, é uma plataforma para gerenciamento e criação de cursos online. Por disponibilizar ferramentas como fóruns, tarefas, questionários, blogs, entre outras, ele pode ser utilizado tanto para cursos totalmente a distância como para criação de ambientes de apoio virtual a atividades presenciais e/ou projetos. Foi utilizado mesmo em nossos cursos presenciais até 2019. Em razão da pandemia em 2020, deixamos de usar o Moodle e passamos a utilizar o Google Classroom, por conta da melhor familiarização dos bolsistas com tal ambiente.

Friedrich Schiller de Jena, Alemanha.

- b) Oficina de tradução e legendagem, ministrada por um professor-pesquisador da Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Alemanha).
- c) Palestra “Estratégias de Leitura”, oferecida por uma pesquisadora da UFSCAR.
- d) Oficinas de língua inglesa, ministradas por Assistentes de Ensino de Língua Inglesa do Programa *Fulbright English Teaching Assistants*/CAPES e por professores convidados do Conselho Britânico, por meio de uma parceria com a Assessoria de Relações Externas da UNESP. Tais oficinas abordaram os seguintes tópicos: escrita acadêmica, clareza na escrita, preparação para exame de proficiência IELTS, aspectos práticos sobre ensino e aprendizagem de inglês.

Ressaltamos, ainda, que, desde 2014, são realizados encontros anuais (Encontro dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP), por meio dos quais pretende-se reunir coordenadores, professores e tutores-bolsistas dos Centros de Línguas da UNESP, campi Araraquara, Assis, e São José do Rio Preto. Os objetivos desse evento são promover a troca de experiências acerca do processo de implementação dos Centros, compartilhar práticas pedagógicas bem sucedidas, discutir resultados de pesquisas desenvolvidas junto aos Centros e fazer propostas para o desenvolvimento e consolidação dos Centros.

3.2. Uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Com a intenção de organizar os trabalhos feitos com os bolsistas de forma colaborativa, assim como oferecer a eles a oportunidade de se familiarizar com as ferramentas digitais, fazemos uso da plataforma *Moodle* ou Google Classroom regularmente para a postagem dos planejamentos de aulas dos licenciandos/professores, de artigos teóricos para leitura e discussão (feitas presencialmente ou em fóruns na própria plataforma), assim como para a organização das atividades do grupo e o envio de feedbacks do professor supervisor.

O uso do *Moodle* tem se configurado como uma importante forma de inserir o letramento digital na formação inicial do professor, visando responder às demandas

sociais que envolvem o uso de recursos tecnológicos na contemporaneidade. Os bolsistas têm acesso ao uso da plataforma não somente como receptores dos conteúdos disponibilizados pelos supervisores, na forma de textos teóricos e fóruns de discussão, mas também para que eles próprios, no papel de professores do ambiente virtual, possam postar os conteúdos que eles utilizam em suas aulas. Dessa forma, é possível que eles aprendam a utilizar recursos da plataforma de uma maneira diferente daquela utilizada quando a acessam como alunos. Para tanto, são criados cursos relativos a cada uma das turmas do Centro de Línguas no *Moodle* da FCL⁴ que são gerenciados pelo supervisor, mas que têm os bolsistas na função de professores. Portanto, eles são, nesse caso, os criadores de conteúdo, que devem tomar decisões sobre o formato de seus cursos, o que deve ser disponibilizado e de que forma isso deve ser feito.

De modo geral, notamos que o uso dessa plataforma tem facilitado também a colaboração entre bolsistas, supervisores e estagiários, uma vez que todos os envolvidos têm acesso aos conteúdos que são elaborados pelos colegas do grupo, estimulando-se, assim, a aprendizagem colaborativa. Além disso, o *Moodle* representa a possibilidade de utilização de materiais que vão além do impresso, uma vez que nele podem ser disponibilizados conteúdos multimodais.

3.3. Revista temática: refletindo sobre aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de LE

Do trabalho colaborativo entre professores de diferentes LE, em atuação como coordenadores gerais ou como supervisores de área no CLDP, nasceu a *Revista EntreLínguas*, que tem como objetivo “publicar artigos, relatos de experiências, resenhas críticas e entrevistas de pesquisadores nacionais e internacionais sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas (LEM), com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM”⁵. Destaca-se que o intuito da revista é divulgar, assim, trabalhos realizados por pesquisadores das diferentes línguas estrangeiras, evitando-se priorizar qualquer uma delas.

⁴ Endereço eletrônico: <https://capra.fclar.unesp.br/moodle/>

⁵ Políticas editoriais da revista. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em 18/01/2017.

A revista teve seu primeiro número publicado nas modalidades impressa e digital, sendo os números subsequentes apenas no segundo formato. Com o objetivo de favorecer o acesso livre e rápido ao conteúdo, pretende-se atender o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento⁶. A revista é semestral, sendo o primeiro número do ano dedicado à discussão de temas diversificados, e o segundo, de um tema específico.

Na seção a seguir, apresentamos o projeto Teletandem, que possui parceria firmada com o CLDP até o momento da finalização deste trabalho⁷.

3.4. A parceria com o Projeto Teletandem/FCLAr

Com o desenvolvimento dos recursos digitais ligados à Internet, as práticas comunicativas do mundo atual são bastante distintas daquelas de quase uma década atrás. O aumento dos contatos pessoais transnacionais assim como a mobilidade acadêmica e a internacionalização das universidades demandam que o ensino de línguas leve em conta os encontros culturais experienciados pelo indivíduo. Assim, a parceria com o Projeto Teletandem busca trazer à tona uma expansão do contexto de instrução da sala de aula, como atividade local, para interação entre comunidades e nações (THORNE, 2006), o que proporciona à aprendizagem de línguas a exploração de competência intercultural e pragmática.

O Projeto Teletandem Brasil⁸ apresenta, em seu bojo, uma modalidade de aprendizagem de LE a distância, que objetiva colocar pares de falantes de diferentes línguas trabalhando de forma colaborativa, por meio de recursos de comunicação síncrona na Internet, para aprenderem a língua um do outro. Os princípios fundamentais que subjazem as interações de teletandem são o princípio da igualdade (ou separação de línguas), da reciprocidade e da autonomia. O contexto de aprendizagem em tandem⁹

⁶ Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas>

⁷ Ressaltamos que este trabalho foi escrito em 2017, baseado nas apresentações das autoras no II Encontro do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH/USP, realizado na Universidade de São Paulo em setembro de 2016.

⁸ Endereço eletrônico: <http://www.teletandembrasil.org>.

⁹ Tandem é nome dado àquela bicicleta que possui dois bancos e dois conjuntos de pedais, na qual os dois usuários devem trabalhar em conjunto para que consigam atingir o objetivo de fazê-la andar. A imagem da

oferece oportunidade para a socialização e a individualização, uma vez que o currículo emerge das necessidades e envolvimento dos parceiros (VASSALLO; TELLES, 2006). A interação é o momento em que os parceiros ajudam um ao outro no processo de aprendizagem.

No caso da modalidade de teletandem institucional, em que a maioria das sessões é feita em grupos, a duração varia de acordo com o período da aula em que a interação é realizada, geralmente de 50 a 75 minutos. O teletandem é realizado via Zoom ou Google Meets no laboratório de idiomas da universidade e os alunos inscritos nos cursos do CLDP podem participar das turmas para praticarem a língua que estão aprendendo com alunos estrangeiros que aprendem português em universidades nos EUA, na Colômbia, na Alemanha, na Itália e na França. Essa modalidade de ensino-aprendizagem colaborativa tem como objetivo propiciar a reflexão sobre temas culturais e gerar uma possível conscientização da diferença do outro, corroborando assim com a necessidade de a educação linguística atual gerar possibilidades para que os aprendizes desenvolvam sua competência intercultural na prática.

3.5. Rede de apoio a Professores de Línguas (RAPLE): repositório de Recursos Educacionais Abertos

Com o avanço da Internet, encontramos hoje uma infinidade de materiais interessantes na *web*; porém, o trabalho de “garimpo” de bons insumos, assim como sua didatização, demandam grande tempo do professor. A “Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras”, vinculada ao CLDP, nasce a partir de uma pesquisa desenvolvida por uma professora-supervisora sobre Objetos de Aprendizagem (doravante OA) e REAs (Recursos Educacionais Abertos) para o ensino-aprendizagem de alemão. O termo OA teve sua primeira definição com David Wiley (2000), que os caracterizou como “qualquer entidade, digital ou não digital que pode ser usada, reusada ou referenciada durante um processo de aprendizagem apoiado pela tecnologia” (WILEY, 2000, p. 3). Leffa (2006) afirma haver certa dificuldade para se conceituar o termo, uma vez que são muitas as

bicicleta cujo funcionamento depende do esforço de seus dois ocupantes é uma metáfora à colaboração entre os parceiros envolvidos nessa modalidade de aprendizagem colaborativa.

definições e, dentre as que existem, há grandes diferenças. O autor propõe a ideia de OA como “qualquer coisa digital com objetivo educacional”. Tal conceito, segundo Leffa, é o dominante por considerar que um OA “pode ser qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7).

Em consonância com a definição proposta por esse autor, tomamos os OA como qualquer material digital com objetivo educacional e que passaram por um processo de didatização, para que possam ter esses objetivos alcançados. Assim, partindo do conceito de OA, surgiu a ideia de criação de um Portal de apoio a Professores de LE. A proposta é disponibilizar a docentes de LE, que atuam em diferentes contextos, sugestões de materiais digitais já didatizados e organizados por temática e nível linguístico ao qual eles se adequam (de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência). Atualmente, o Portal passou a ser chamado de Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE). A RAPLE¹⁰ conta com bolsistas e voluntários para auxílio no desenvolvimento das ações, e tem como objetivo facilitar ao professor a busca por materiais digitais, bem como favorecer o uso de tecnologias digitais em sala de aula e promover a colaboração por meio das redes sociais, email, lives etc. Ademais, objetiva-se com o projeto, ainda, constituir campo de pesquisa sobre o uso de TDIC na prática de ensino de LE para os próprios tutores-bolsistas e professores-supervisores do CLDP.

Considerações finais

Em uma era marcada por contatos interculturais e internacionalização, é importante que a universidade prepare seus alunos e professores em formação pré-serviço para uma atuação nesse cenário globalizado. Por meio das ações descritas neste artigo, e com base em estudos pertinentes à nossa área de atuação, procuramos construir conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação docente, considerando não somente o atual contexto de globalização, internacionalização, multilinguismo e transculturalidade, mas, também, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

¹⁰ A RAPLE está disponível em: <https://raple.fclar.unesp.br/>. Acesso em 31/10/2022.

Assim, o trabalho o CLDP tem como principais metas:

- Preparar graduandos e pós-graduandos da comunidade acadêmica e estudantes do Ensino Médio da rede pública para a comunicação com povos de outras culturas.
- Levar aos participantes dos cursos conhecimentos não somente sobre as línguas estrangeiras, mas também sobre as culturas-alvo, favorecendo a reflexão e a revisão de possíveis estereótipos e crenças existentes.
- Promover a estrangeiros um aprimoramento das capacidades comunicativas em língua portuguesa, assim como um maior entendimento da cultura brasileira e local.
- Preparar alunos do Ensino Médio de escolas públicas para inserção no mundo globalizado e para um aprimoramento da comunicação intercultural, seja ela escrita ou oral.

No que tange à formação docente, buscamos:

- Estimular o desenvolvimento profissional de futuros professores, graduandos em Letras, por meio da articulação teoria e prática e da formação crítico-reflexiva de professores de línguas.
- Constituir um espaço investigativo para professores-pesquisadores e graduandos do campo de ensino-aprendizagem de línguas.
- Promover a interação cultural e elaborar materiais didáticos de apoio (*online* e impresso) para ensino-aprendizagem envolvendo as línguas oferecidas pelo Centro na modalidade presencial e à distância¹¹.

Dentre os resultados alcançados, acreditamos estar sendo possível promover uma formação mais sólida de professores de LE e contribuir para um contexto acadêmico mais adequado ao cenário de internacionalização.

¹¹ O CEL/FCLAr ofereceu também, em parceria com professores das unidades da Unesp de São José do Rio Preto (IBILCE) e Assis, no ano de 2015, um curso de Português como Língua Estrangeira a Distância.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.

BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practices**. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 9-18.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Action research in second language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 289-297.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BURTON, J. Reflective practice. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 298-308.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, 32, p. 397-417, 1998.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. *In*: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/PONTES, 2005, p. 173-182.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 129-150.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in language teaching. *In*: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006, p. 322-329.

_____. **The multilingual subject**. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 44, p. 354-367, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. USA: Yale University Press, 2008.

_____. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

_____. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em: 27 jan. 2017.

MCKAY, S. Second language classroom research. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 281-288.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p.17-52.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RISAGER, K. **Language and Culture Pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. Basic Books, 1983.

THORNE, S. L. Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education Research. *In*: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (Eds.). **AAUSC 2005: Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Thomson Heinle, 2006, p. 2-30.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Ensino de Língua Inglesa: contribuições da Lingüística Aplicada**, 11 ed., Campo Grande: UNAES, v. 1, 2007, p. 17-42.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *In*: WILEY, D. A. (Org.). **The Instructional Use of Learning Objects**: Online Version, 2000, p. 3-24. Disponível em <https://members.aect.org/publications/InstructionalUseofLearningObjects.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: An Introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZEICHNER, K. M. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, p. 3-19, 2003.

**O PAPEL DO CENTRO DE IDIOMAS NA BUSCA PELA
INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA (IEC): CONSTRUINDO
A VIA DE MÃO DUPLA**

Lucélia Ramos Alcântara

Marcus Drummond Celestino Silva

Introdução

O processo de internacionalização, segundo Viv Caruana (2007, p.25), surgiu como uma reação à mudança imposta pela globalização. Nesse sentido, internacionalizar e desenvolver a competência comunicativa intercultural são objetivos convergentes, como nos lembra Adelaide Oliveira (2016), ao afirmar que o acesso a diferentes formas de agir, pensar e entender o mundo permite

desenvolver uma conscientização de si próprio e da sua cultura através da aquisição de habilidades necessárias para saber sobre a língua e a cultura do outro de modo a desenvolver uma atitude positiva (OLIVEIRA, 2016, p. 1).

Dentre as diversas estratégias de internacionalização que atendem a este objetivo está a Internacionalização em Casa (IeC), na qual a dimensão linguística e intercultural se dá na própria instituição, sem a exigência da mobilidade por parte do estudante para uma instituição no exterior.

Os Centros de Idiomas desempenham papel fundamental no desenvolvimento da proficiência linguística e da competência intercultural dos estudantes, aspectos fundamentais para que se conquiste um estado de pertencimento, advindo das relações entre as diversas identidades existentes no tão mencionado mundo globalizado. É por meio do aprendizado de línguas que se tem acesso ao novo, ao desconhecido, àquilo que parece estar longe do alcance. Torna-se evidente, pois, a importância desses Centros para a internacionalização da educação.

Este capítulo se inscreve no campo dos estudos linguísticos e culturais, tendo as certificações e as proficiências para a internacionalização como eixo temático. O texto

busca refletir e compreender um fenômeno em seu contexto real: a interação, mediada pelo Centro de Idiomas do IFBA, Campus de Salvador, entre os nossos alunos, e os estudantes intercambistas que o Centro acolhe nos cursos de Português para Estrangeiros. De que maneiras a interação com os alunos brasileiros propiciou o desenvolvimento da proficiência do aluno intercambista em Língua Portuguesa? Em que aspectos os alunos brasileiros se beneficiaram com a presença de um estudante intercambista no IFBA? Quais acréscimos advindos da interação entre nossos alunos e os intercambistas foram percebidos por nossos docentes em suas aulas? Em última instância, de que formas a interação ajuda a promover a Internacionalização em Casa?

Para tanto, o capítulo foi estruturado em seis partes. Além desta introdução, ele traz, na segunda parte, um breve histórico do que se compreende como Internacionalização em Casa, bem como sua importância em nosso contexto; na terceira, são apresentadas as primeiras ações de internacionalização no IFBA, Campus de Salvador. Na quarta parte é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa e a Análise de Conteúdo; na quinta, os dados obtidos nas entrevistas conduzidas com os professores e alunos do Centro são discutidos; a sexta e última parte destaca e dialoga com a expressão dos sujeitos em relação ao processo de internacionalização do Campus, observando o papel do Centro de Idiomas, e conclui a reflexão.

1. Mas, afinal, o que é internacionalização em casa?

Jane Knight (2004) define a internacionalização como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e oferta da educação em nível superior”¹ (KNIGHT, 2004, p. 11). Acreditamos que esse processo deve ser iniciado já no Ensino Médio Integrado, buscando uma maturidade intercultural que anteceda seus estudos após o nível médio.

A Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FORINTER, 2009) detalha a importância da internacionalização dos IFs, por meio da menção de diversos aspectos, entre eles a “internacionalização como

¹ Tradução nossa. Texto original: “The process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.” (KNIGHT, 2004, p. 11).

intercâmbio de conhecimentos e aprimoramento de estudantes, professores e técnicos administrativos” (FORINTER, 2009, p. 5), item diretamente relacionado com o processo de Internacionalização em Casa.

A IeC, termo traduzido de *Internationalization at Home (IaH)*, consiste, basicamente, no acesso ao mundo globalizado sem precisar sair do país. Jos Beelen e Elspeth Jones (2015) a definem como “a integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro de ambientes domésticos de aprendizagem”² (BEELEN; JONES, 2015, p. 69). Tal definição se aplica à nossa realidade perfeitamente, com exceção do trabalho com o currículo formal.

A bibliografia da área está toda voltada para o Ensino Superior, buscando-se a internacionalização dos currículos como forma de permitir uma formação acadêmica global, proporcionada localmente. Isso ainda está muito distante da nossa realidade no IFBA, especialmente se considerarmos a dificuldade de ofertar disciplinas regulares em língua estrangeira. A mobilidade internacional, portanto, ainda é a forma que nossos estudantes veem como solução; ela não está, infelizmente, ao alcance de todos, seja por questões sociais e/ou relacionadas à fluência em língua estrangeira.

A esse respeito, Beelen e Jones (2015) complementam a sua definição, dizendo que a

IeC está relacionada tanto ao currículo formal quanto informal, objetivando desenvolver conhecimento internacional e intercultural, habilidades e atitudes para todos os estudantes, não importando se eles tenham ou não oportunidades de mobilidade internacional³ (BEELEN; JONES, 2015, p. 70).

Cabe-nos, portanto, desenvolver a IeC considerando o contexto do IFBA, a fim de que nossos alunos tenham acesso ao que o mundo tem a oferecer, utilizando, como nosso grande aliado, o Centro de Idiomas do Campus de Salvador.

² Tradução nossa. Texto original: “The purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”. (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

³ Tradução nossa. Texto original: “IaH relates both to formal and informal curriculum, and aims to develop international and intercultural knowledge, skills and attitudes for all students, regardless of whether they also take part in mobility opportunities”. (BEELEN; JONES, 2015, p. 70).

2. Ações de internacionalização em nossa casa

O Campus de Salvador tem dado seus primeiros passos no processo de IeC. Ainda não são passos largos, mas configuram uma caminhada em terreno sólido. A mobilidade internacional e as ações locais andam de mãos dadas, em uma busca constante da realização das tão sonhadas trocas culturais, sejam elas no âmbito acadêmico, profissional ou pessoal. Oferecemos aulas de línguas no Centro de Idiomas, recebemos alunos internacionais para intercâmbio no Ensino Médio Integrado, e enviamos nossos discentes para intercâmbio no exterior, seja por meio de estudos em universidades estrangeiras (caso dos cursos superiores), ou visitas técnicas internacionais (realizadas por alunos do Integrado). Acreditamos que

as relações acadêmicas internacionais (...) representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, em especial, quando se trata da temática educacional, com relevantes aspectos científicos e tecnológicos. Torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças e a troca de conhecimentos (SCHMITZ, 2015, p. 2).

No entanto, as ações que tomamos com esse fim atingem um contingente mínimo, se comparado ao número de alunos da nossa comunidade interna, que ultrapassa 4.000 discentes. Apostamos, pois, na multiplicação de experiências como chave para ampliar o acesso às informações adquiridas no exterior – mobilidade – realizando eventos no Campus, os quais visam compartilhar os conhecimentos adquiridos, além de fomentar nos alunos o interesse pela qualificação, a fim de que se dediquem a construir um currículo que os torne elegíveis para participarem de editais e lograrem êxito.

No que diz respeito aos feitos voltados às trocas culturais sem que seja necessário deixar o próprio país, destaca-se o acolhimento de alunos internacionais no Ensino Médio Integrado, os quais são matriculados em turmas regulares, a fim de que vivam a experiência completa do Ensino Médio Integrado no Brasil. Por meio dos Programas Universais (fomentados por verba da Assistência Estudantil do IFBA – Campus de Salvador), iniciativa que concede bolsas a discentes para que realizem projetos propostos

por professores, dispomos de bolsistas para realizar o projeto “Internacionalização no Campus de Salvador: uma via de mão dupla”.

Esses alunos trabalham diretamente com os alunos estrangeiros, auxiliando nas mais diversas questões, incluindo interação cultural com os novos colegas e comunidade em geral, e oferecendo suporte em relação a problemas com as disciplinas. A língua de comunicação inicial é o inglês, o que estimula a praticar a língua estrangeira até que a fluência em português seja adquirida pelo intercambista. Os ganhos são enormes: estereótipos quanto à cultura estrangeira são desfeitos, nossa cultura é valorizada e a via de mão dupla deixa transparecer o efeito engrandecedor das trocas culturais.

O destaque nesse trabalho, porém, está na importância do Centro de Idiomas para a IeC, fato a ser explorado a seguir.

3. Metodologia

Já foi estabelecido que este artigo visa refletir criticamente acerca do papel do Centro de Idiomas do IFBA, Campus de Salvador, como instrumento de desenvolvimento linguístico e intercultural, sem que o estudante brasileiro precise deixar o país.

Para tanto, em um primeiro momento, convidamos os alunos intercambistas a participarem de algumas aulas de Língua Inglesa em atividades que incluíam desde *role plays* até entrevistas sobre temas de interesse dos alunos. Ao final do módulo, convidamos a participar desta pesquisa:

- Três professores, dos quais dois ministram aulas de Língua Inglesa para os alunos do Centro de Idiomas e um é responsável pelas aulas de Português para Estrangeiros a alunos intercambistas;
- Quatro alunos intercambistas, sendo um alemão, uma estadunidense, uma italiana e uma japonesa;
- 15 alunos do nível A2 no curso de Língua Inglesa oferecido pelo Centro de Idiomas, dos quais dez responderam à pesquisa.

Foram realizadas três entrevistas, uma com cada grupo de sujeitos-agentes do processo de IeC, nas quais eles puderam associar palavras à pergunta feita, justificando sua opção por tais palavras. Por sua vez, estas foram tabuladas por semelhança de conceito, e as mais relevantes – as que apareceram em pelo menos 20% das respostas – foram analisadas utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (AC). Por intermédio dessa técnica, foi possível “descrever, desvelar, inferir, explicar, analisar e, por fim, interpretar” (AVENA, 2002, p. 137) as percepções dos participantes desta pesquisa acerca de questões relacionadas à IeC.

A despeito da Análise de Conteúdo, já no prefácio de sua obra homônima, Laurence Bardin a define de forma precisa, como sendo

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O 100 ator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico (BARDIN, 2000, p. 9).

Por sua vez, Maria Laura Franco destaca a importância da mensagem como ponto de partida para a AC. Segundo ela,

com base na mensagem que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2005, p. 20).

Por fim, na concepção de Biagio Avena,

na análise de conteúdo, o analista faz a tentativa de compreender o sentido da comunicação desviando seu olhar para outros significados

que não aqueles evidentes, explícitos. O seu olhar está voltado para outras mensagens que se encontram nas entrelinhas e não ao pé da letra, mensagens que estão num segundo plano (AVENA, 2002, p. 145).

4. As entrevistas⁴

Como dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas ao final do módulo A2. Conduzidas via WhatsApp, contaram com horário previamente agendado, e os sujeitos responderam imediatamente às perguntas realizadas.

Aos professores foi solicitado que citassem três palavras que ilustrassem em que aspectos era possível perceber benefícios advindos da presença de um aluno intercambista nas aulas do Centro de Idiomas.

Para os sujeitos professores, os principais benefícios são uma maior facilidade na aquisição da *língua* e maior compreensão da *cultura*, tanto local quanto da cultura do país de origem dos intercambistas.

A interação com os alunos brasileiros foi fundamental para os intercambistas, como aponta um dos depoimentos: *a língua serve como suporte para ele [o intercambista] na sua comunicação, na convivência com as pessoas, e isso, conseqüentemente, lhe trará mais autonomia, mais independência no contato com as pessoas, na sua convivência aqui, em um lugar que ele não conhece, que não é habituado, que ele não convive. Além disso, essas interações propiciam o contato com as mais variadas pessoas, e é essa diversidade de contatos e de relações que ele pode desenvolver aqui que irá instrumentalizá-lo com vistas a ter um maior desenvolvimento no Campus e na sociedade onde ele vai viver por um tempo.*

Por sua vez, nosso aluno também se beneficia desse contato, pois *percebe as diferenças de sotaque e pronúncia de alunos de diversas nacionalidades*, alguns destes que, inclusive, não têm no inglês sua língua nativa, como a aluna italiana, a japonesa e o aluno alemão. Com isso, os alunos percebem que *não há uma única forma ou uma variação correta do idioma, mas o inglês pertencente àquele grupo de pessoas.*

Além desses aspectos, os professores identificaram as relações de *pertencimento* que se estabelecem a partir dessas interações. Nossos alunos e os intercambistas

⁴ Os trechos aqui formatados em itálico e negrito correspondem às falas dos sujeitos, fielmente transcritas das entrevistas.

conseguiram *vivenciar esse encontro de culturas diferentes* e, de alguma forma, *se identificar no outro, em suas semelhanças e diferenças*, o que reforça em todos *essa coisa mesmo de identidade*, ou seja, as relações identitárias.

A segunda entrevista ocorreu com os alunos intercambistas, nos mesmos moldes realizados com os professores. Via WhatsApp, foi-lhes pedido que citassem três palavras que expressassem o que eles aprenderam com a interação com os alunos brasileiros.

Para eles, o aprendizado com a *diversidade* foi o fator mais importante, além de terem estabelecido relações de *amizade* com alguns alunos brasileiros, o que contribuiu para o *enriquecimento* da experiência como um todo.

Durante o intercâmbio, eles puderam constatar que *praticamente tudo é diferente* do seu país de origem: *a realidade, o jeito das pessoas, as comidas, as tradições etc.* Eles sentiram que *a escola é muito mais livre* que no país de origem deles, onde *tudo é mais controlado, rígido*. Nesse aspecto, eles acreditam que essa liberdade favorece o aprendizado, pois *a gente se sente mais à vontade e aprende com mais leveza*.

Todos os intercambistas consideram que, na escola, *todo mundo é tão simpático* que é difícil não fazer amizades. De fato, *uma boa parte das amizades feitas* por eles *durante o intercâmbio* ocorreu dentro do IFBA, onde puderam *passar muito tempo com os amigos fazendo qualquer coisa possível, aprendendo tanto sobre a cultura do Brasil*. Toda essa vivência em um ambiente onde eles puderam *trocar ideias e pensamentos relacionados a várias questões e escutar novos pontos de vista* contribuiu para o enriquecimento da *bagagem de vida* desses intercambistas.

Por fim, a terceira entrevista foi realizada com os alunos do módulo A2. Eles foram instados, ainda utilizando o WhatsApp, a mencionar três palavras que representassem a importância da presença de um aluno intercambista no IFBA, Campus de Salvador.

O *incentivo* ao aprendizado da língua e a *ajuda* mútua nesse processo foram os fatores mais lembrados por nossos alunos.

Antes de começarem as aulas no Centro de Idiomas, a aproximação dos nossos alunos com o idioma se dava pelo *que era ensinado nas escolas* e pelo *contato com produtos da cultura inglesa/americana, como músicas e filmes*. Porém, a presença dos intercambistas *possibilitou um incentivo para que nosso aluno começasse a estudar mais*

a respeito da língua inglesa. Além disso, conseguir se comunicar com o intercambista sem dominar o inglês, e ensinar a ele o português a partir de movimentos corporais e desenhos constituiu-se em um *desafio* que propiciou a nossos alunos a compreensão de que falar bem um idioma vai muito além de conhecer o léxico e as estruturas gramaticais. Nossos alunos e os intercambistas estabeleceram uma relação de amizade, como vimos antes, mas também de cooperação mútua. Mesmo morando aqui e tendo *algum conhecimento em português, sempre havia um empecilho ocasionado pelo seu vocabulário ainda pouco vasto*. Nesse sentido, poder auxiliá-los nesse processo propiciou a nossos alunos *agir como um facilitador da imersão deles em nossa cultura*.

Por outro lado, *ter um intercambista disposto a trocar experiências culturais* proporcionou que, *mesmo estando a milhares de quilômetros*, nossos alunos pudessem *aprender um pouco sobre a cultura deles, seus costumes, crenças etc.*

Considerações finais

Língua, cultura, independência, diversidade, pertencimento, identidade, amizade e ponto de vista são palavras que expressam, da melhor maneira possível, o efeito que a IeC causa sobre os estudantes, sejam eles brasileiros ou estrangeiros. À medida que se dão as trocas culturais, vão-se ampliando horizontes, percebe-se o lugar de fala do outro, entende-se o porquê das diferenças, e se cresce como ser humano.

Ao fazer os questionamentos aos alunos intercambistas, pudemos verificar que a combinação entre aulas de Português para Estrangeiros e interação com os alunos brasileiros produziu seus melhores frutos. Todas as respostas foram dadas em Língua Portuguesa, de forma compreensível e acurada. Além disso, a percepção da cultura brasileira os fez contrastar realidades, assim como aconteceu com os nossos alunos em relação à cultura estrangeira.

Os estudantes brasileiros puderam vivenciar a língua em contexto real, no qual ou a comunicação se dava em Língua Inglesa, a princípio, ou não havia entendimento. Agiram também como facilitadores do aprendizado de Português, e nesse processo de alternância entre línguas, o grande benefício foi o aprendizado de questões culturais que vão além dos livros didáticos e estereótipos pré-estabelecidos pela sociedade em geral.

Nossos docentes, por sua vez, puderam verificar o embate pacífico das questões identitárias, percebendo os ganhos para o desenvolvimento da autonomia e independência linguístico-cultural. Registraram, também, que as crenças quanto à existência de *um Inglês correto* foram repensadas, visto que os nossos estudantes perceberam que a comunicação se dá independentemente do sotaque que se tenha ou a forma que se expresse na língua estrangeira.

Ao abordar os fatores relacionados à IeC, Knight (2006, p. 128) menciona os estudos de línguas estrangeiras como um deles. Buscamos, portanto, fazer com que, no IFBA, Campus de Salvador, por meio do Centro de Idiomas, o ensino de línguas seja, de fato, um fator para o desenvolvimento da internacionalização em nossa casa, seja por meio da oferta de aulas em língua estrangeira e/ou resultado da convivência com estudantes pertencentes a detentores de outras culturas.

Seguimos, pois, construindo a via de mão-dupla.

Referências bibliográficas

AVENA, B. M. **Turismo, educação e acolhimento de qualidade**: transformação de hostis a hospes em Ilhéus, Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA/UESC, Ilhéus, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. *In*: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (Eds). **The European Higher Education Area**. Springer, Cham, 2015. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5. Acesso em: 18 maio 2018.

CARUANA, V. Internalisation of Higher Education: Globalisation Discourse, Institutional Strategy and Curriculum Design. *In*: O'DOHERTY, E. (Ed.). **Fourth Education in a Changing Environment Conference Book**. 2007. Informing Science Press. Disponível em: <http://books.google.com>. Acesso em: 10 ago. 2013.

FORINTER. **Política de relações internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2009. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/menu-institucional/documento/documentos-institucionais/anexos-documentos-institucionais/politica-de-relaes-internacionais-dos-institutos-federais.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

KNIGHT, J. **Internationalization of higher education**: New directions, new challenges. Paris: IAU, 2006.

_____. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, p. 5–31, 2004.

OLIVEIRA, A. A. P. Mais definições em trânsito: Competência Comunicativa Intercultural. **CD de trabalhos de alunos do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade**, 2016. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/publicacoes/outras-publicacoes/mais-definicoes-em-transito/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SCHMITZ, J. C.; STALLIVIERI, L.; FILHO, J. A. R.; BORDIN, T. M. A Internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, p. 58074, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/170992>. Acesso em: 01 maio 2018.

LÍNGUAS E CULTURAS EM CONTATO: O CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNILA

Maria Eta Vieira

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir o percurso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em busca da interdisciplinaridade, do multilinguismo e da integração da América Latina e sua vocação internacionalista. Para tanto, pretende-se apresentar algumas das ações mais relevantes vinculadas tanto ao ensino como à pesquisa e à extensão por meio das quais se busca atingir alguns dos objetivos fundamentais da universidade, quais sejam, a integração latino-americana e a internacionalização – que na UNILA, mais do que um objetivo a ser alcançado, é o próprio ponto de partida. Assim, em um primeiro momento, trataremos do contexto no qual se deu a criação da universidade; para isso, utilizaremos, além dos documentos oficiais, outras fontes importantes, como a Consulta Internacional¹, artigos e resultados de pesquisas referentes à instituição. Em seguida, apresentaremos e comentaremos algumas das ações desenvolvidas por nós como docentes desta universidade desde 2011, juntamente aos estudantes de diferentes países e cursos. Finalmente, sintetizaremos as principais práticas que, a nosso ver, devem ser mantidas, ampliadas e/ou implementadas para garantir a plena consecução da missão institucional da UNILA, comentada brevemente nos próximos parágrafos.

Desde a sua criação, em janeiro de 2010, pela Lei nº 12.189, a UNILA traz explícita sua missão internacionalista, uma vez que sua proposta é congregar, em Foz do Iguaçu, no oeste do estado do Paraná, estudantes e professores de diversas regiões e países, a fim de concretizar o sonho de convivência acadêmico-científica colaborativa e integração entre diversos povos latino-americanos. Entre seus ambiciosos e inovadores desafios estava o comprometimento em contribuir

¹ UNILA – Consulta Internacional – Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA.

para o avanço da integração da região, com uma oferta ampla de cursos de graduação e pós-graduação em todos os campos do conhecimento abertos a professores, pesquisadores e estudantes de todos os países da América Latina. Como instituição federal pública brasileira pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico (UNILA projeto pedagógico, 2017).²

A construção da UNILA começa a ganhar materialidade com a criação da Comissão de Implantação, em 2008, que, entre outras propostas, elaborou uma consulta a especialistas de diversos países e diferentes áreas sobre temas relacionados à missão da nova universidade, como veremos a seguir.

1. Consulta internacional para criação da UNILA

O projeto de criação da UNILA surgiu em função da constatação da premência de contar com uma instituição federal de nível superior capaz de congregiar os interesses e necessidades tanto do Brasil quanto dos países vizinhos, em especial, da Argentina e do Paraguai. Para tanto, inicialmente, foram lançadas algumas questões a um conjunto de especialistas de várias áreas do conhecimento que contribuíram com comentários e sugestões para a construção da universidade. As respostas estão registradas no livro *UNILA – Consulta Internacional – Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA* (IMEA, 2009a) e oferecem uma visão abrangente do que convinha considerar naquele momento.

Uma das perguntas formuladas referia-se à proposta de que a universidade respondesse tanto aos desafios da sociedade do conhecimento quanto à internacionalização dos saberes e à sustentabilidade, uma vez que

entre os fundamentos de criação da UNILA sobressai a necessidade de repensar a universidade em termos nacionais e transnacionais devido à existência de desafios comuns que precisam ser superados em escala

² UNILA 2017. Projeto Pedagógico, texto disponível na página Institucional, na página da UNILA <<https://portal.unila.edu.br/institucional/projeto-pedagogico>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

transfronteiriça nas próximas décadas, entre os quais se destacam a redução das assimetrias sociais e a construção de modelos éticos de desenvolvimento capazes de permitir o advento de **sociedades mais sustentáveis, conciliando crescimento econômico com equidade e equilíbrio ambiental** (UNILA, 2008, p. 1, grifo nosso).

Os desafios expressos no documento citado são bastante fortes pois a UNILA está localizada em uma das fronteiras mais movimentadas do país, em uma cidade com grandes diferenças sociais e econômicas na qual se relacionam pessoas de inúmeras nacionalidades, etnias e culturas: a região de uma das duas maiores reservas de água potável do mundo, o Aquífero Guarani. Também está próxima a reservas indígenas e convive com essas comunidades tanto no Paraguai quanto no Brasil e na Argentina.

De forma semelhante, ao comentar a seguinte pergunta elaborada pela Comissão: – “Numa universidade voltada para os desafios da América Latina, como harmonizar o local, o regional e o universal?” –, a economista Carolina Mendoza Álvares da Universidade dos Andes, da Venezuela, chamou a atenção para o fato de que

um dos traços importantes desta nova universidade deve ser a cooperação interinstitucional a nível internacional, o que pode se converter em chave de êxito desta instituição. [...]

A mundialização é uma realidade, a cada dia o mundo está mais inter-relacionado e esse processo não pode ser ignorado. Assim, embora, a missão fundamental da UNILA seja a de “ser uma universidade brasileira com orientação à integração latino-americana”, é indispensável vincular ambos os processos e para isso é necessário o conhecimento do entorno mundial e a interação por meio da pesquisa e da extensão com outras culturas, mas sem perder de vista o norte que é a integração latino-americana e a necessidade de fomentá-la (IMEA, 2009a, p. 69)³.

Esse e outros muitos comentários oferecidos pelos especialistas convidados foram fundamentais para a configuração e consolidação dos mais significativos propósitos da

³ Tradução nossa. Trecho original: Uno de los rasgos importantes de esta nueva universidad debe ser la cooperación interinstitucional a nivel internacional, lo que puede convertirse en clave de éxito de esta institución. [...] La mundialización es una realidad, cada día el mundo está más interrelacionado y ese proceso no se puede ignorar, así que si bien es cierto, la misión fundamental de la UNILA es “ser una universidad brasileña con orientación hacia la integración latinoamericana”, es indispensable vincular ambos procesos y para ello es necesario el conocimiento del entorno mundial y la interacción a través de la investigación y la extensión con otras culturas, pero sin perder de vista el norte que es la integración latinoamericana y la necesidad de fomentarla (IMEA, 2009a, p. 69).

instituição. Assim, com vocação internacionalista e latino-americanista, a UNILA está comprometida com uma sociedade democrática e multicultural que investe e acredita no pluralismo de ideias e no respeito à diversidade e na solidariedade para formar pesquisadores e profissionais capazes de contribuir de forma consistente para o desenvolvimento e a integração regional.

2. UNILA em construção da integração e da internacionalização

Tendo em vista sua missão institucional, qual seja, a de “formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul” (IMEA, 2009, p.161), e por se tratar de uma Instituição de Ensino Superior (IES), as ações iniciais voltaram-se à implementação de cursos regulares. A primeira oferta de atividades acadêmicas na UNILA ocorreu em julho de 2010 e foram oferecidas vagas em seis cursos de graduação:

- Ciências Biológicas: Ecologia e Biodiversidade;
- Ciências Econômicas: Economia, Integração e Desenvolvimento;
- Ciência Política e Sociologia: Sociedade, Estado e Política na América Latina;
- Engenharia de Energias Renováveis;
- Engenharia Civil de Infraestrutura;
- Relações Internacionais e Integração.

Naquela primeira chamada, foram selecionados estudantes do Brasil e de países membros do Mercosul: Argentina, Paraguai e Uruguai. Para o início de 2011, além desses quatro países foram admitidos estudantes da Bolívia, Chile e Peru e a oferta de vagas dobrou com a abertura de mais seis cursos:

- Antropologia: Diversidade Cultural Latino-Americana;
- Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química;
- Desenvolvimento Rural e Segurança Alimentar;

- História da América Latina; Letras, Artes e Mediação Cultural;
- Geografia-Território e Sociedade na América Latina.

Nessa trajetória de crescimento, em 2012, foram criados os cursos de Saúde Coletiva, Arquitetura e Urbanismo, Música, e Cinema e Audiovisual; em 2014, foi ofertado também o curso de Medicina. Em 2016, já se contabilizavam 29 cursos de graduação e seis de mestrado oferecidos pela universidade para estudantes de cerca de 20 países, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de estudantes matriculados por nacionalidade/ano

Número de estudantes matriculados por nacionalidade/ano																				
Ano de Ingresso	Brasileiros	Paraguaios	Argentinos	Uruguaios	Peruanos	Chilenos	Bolivianos	Colombianos	Equatorianos	Venezuelanos	Salvadorenhos	Haitianos	Panamenhos	Cubanos	Guatemaltecos	Dominicanos	Costariquenhos	Franceses	Total	
2010	25	17	6	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50
2011	69	35	6	11	7	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	138
2012	115	52	8	13	38	2	22	25	38	15	4	0	0	0	0	0	0	0	0	332
2013	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
2014	293	84	16	17	1	2	11	26	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	458
2015	689	108	19	7	7	31	31	13	14	4	7	61	0	0	0	0	0	0	0	991
* 2016	790	119	20	2	14	12	12	72	8	4	10	10	2	4	1	1	3	0	0	1084
Total	1984	415	75	52	67	47	86	136	67	23	21	71	2	4	1	1	3	1	0	3056

* 2016 - * Dados parciais, referentes ao 1º quadrimestre.

Fonte: PROGRAD (posição maio/2016)

Fonte: PROGRAD/UNILA (2016)

Da mesma forma, desde 2010, ocorre a contratação de professores para promover a pesquisa, a extensão e o ensino a tais estudantes. Em 2011, foram contratados dez professores visitantes para o eixo de Línguas – cinco docentes de Espanhol e cinco de Português – para fomentar o ideal de universidade bilíngue, na qual estudantes brasileiros estudam espanhol e estudantes dos demais países estudam português. Para atender a essa demanda, em 2018, a área de Letras e Linguística contabilizou 56 docentes. Além das aulas de línguas, os discentes de todos os cursos e de todas as nacionalidades assistem às disciplinas de Fundamentos de América Latina (FAL) e de Epistemologia que são oferecidas predominantemente nos primeiros anos dos cursos. Essas três áreas de

conhecimento – FAL, Epistemologia e Línguas – compõem o Ciclo Comum de Estudos – CCE.

A proposta inicial era trazer para a UNILA 500 professores, dos quais metade seriam brasileiros e a outra metade de demais países da América Latina. Em 2016, éramos quase 400 docentes e a proporção de 50% sempre esteve longe de ser alcançada, devido principalmente a questões relacionadas à seleção dos docentes não brasileiros, como as dificuldades de virem ao Brasil para fazer concursos. No quadro 2, pode ser observada a composição geral, brasileiros x não-brasileiros, do corpo docente:

Quadro 2 - Número de docentes brasileiros e estrangeiros por ano

Pessoal – Docentes							
Geral Unila	2010	2011	2012	2013	2014	2015	* 2016
Brasileiros	19	61	100	118	218	274	298
Estrangeiros	6	17	21	26	47	57	58
Total	25	78	121	144	265	331	356

Fonte: PROGRAD/UNILA (2016)

Outro ponto que, infelizmente, não se alcançou e que se torna cada vez menos provável de vir a ocorrer devido às novas regras orçamentárias destinadas à Educação, é o desafio de oferecer igualdade de acesso e permanência a todos os estudantes, o que poderia reduzir as assimetrias sociais e econômicas e possibilitaria a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Além do fator financeiro, a diversidade de culturas, de formas de pensar e sentir, de vestir, comer e entender o mundo acadêmico tem sido a cada dia uma surpresa e um novo desafio e aprendizado para quem está e para quem chega à UNILA. As dificuldades podem apresentar-se, inclusive, no fato de o português e o espanhol não serem dominados em nível suficiente pelos estrangeiros e pelos brasileiros, respectivamente, uma vez que nem sempre são a língua materna de uns ou outros nem de convivência em suas regiões – é o caso, por exemplo, de muitos estudantes indígenas.

É preciso considerar, ainda, que desde 2017 foram eliminados os subsídios que facilitavam a permanência de estudantes em Foz do Iguaçu, de tal modo que as vagas passaram a ser oferecidas sem nenhum tipo de benefício – diferentemente do que ocorria em anos anteriores. Os ingressantes de 2010, 2011 e 2012, por exemplo, tiveram auxílio

completo de moradia, transporte e alimentação. Em 2013, os problemas com a gestão de recursos e a falta de sede própria impediram a abertura de novas vagas para ingresso de estudantes – inclusive, o calendário sofreu alteração e novos estudantes chegaram apenas no ano seguinte. Para os anos subsequentes, a situação não melhorou: em 2014, das 377 vagas oferecidas, apenas 290 contavam com benefícios. Da mesma forma, em 2015 e 2016, apenas parte dos estudantes obteve auxílio para se manter longe de seus países e, a partir de 2017, já não houve garantia de nenhum tipo de benefício além da vaga na universidade. Em 2019, ainda nos encontrávamos nessa situação, sem subsídios para estudantes. Neste cenário, cada vez mais se faz necessário

fortalecer os serviços de orientação e assessoria vocacional em nível secundário de modo a assegurar que os estudantes mais carentes tenham oportunidades similares de acesso à educação terciária dos demais atores (GONZALEZ, 2013, p. 84)⁴.

3. Ideais e práticas docentes e discentes

Desde o início de suas atividades, a UNILA mostrou-se muito sensível às questões linguísticas e culturais. A riqueza de reflexões aportadas pelo encontro de culturas, línguas, saberes e experiências de vida de estudantes e docentes representa um campo imensurável de estudo e busca de conhecimento. No encontro efetivo de diferentes países, outros idiomas além do português e do espanhol fazem parte desse amálgama cultural e revelam a necessidade de seu ensino e aprendizagem: o guarani, o quéchua, o aimará, entre outras línguas originárias, além das línguas de imigração, como francês, inglês, árabe, mandarim, etc.

Um contexto tão rico quanto este traz à tona a pertinência de retomar, a cada dia, o debate vinculado a questões sobre a elaboração do diálogo, sobre o respeito e a convivência entre diferentes saberes e sobre a busca de valores éticos que garantam a construção conjunta de um ambiente de harmonia, no qual as diferenças culturais não

⁴ Tradução nossa. Texto original: “fortalecer los servicios de orientación y consejería vocacional en el nivel secundario de modo de asegurar que los estudiantes más carenciados tengan similares oportunidades de acceder a la educación terciaria de los demás actores”.

sejam motivo de conflito, uma vez que, como assinala o documento do IMEA (2009a), o projeto pedagógico institucional deve objetivar um

alcance inter e transdisciplinar [...] tendo como substrato a convivência intelectual e o diálogo intercultural” para poder oferecer cursos e desenvolver “pesquisas e programas de extensão de elevado nível acadêmico (p. 11).

Essa convivência só é possível por meio de políticas que contribuam para afinar relações linguístico-culturais com a promoção de atividades, eventos, projetos e programas de pesquisa e de extensão que potencializem e/ou facilitem o processo de ensino e aprendizagem de diferentes idiomas e culturas na UNILA, bem como na cidade de Foz do Iguaçu e região, observando e valorizando a diversidade cultural e estimulando, entre professores, técnicos e estudantes, a motivação e a busca de práticas inter e transculturais.

Vale ressaltar que, desde o início das atividades acadêmicas na UNILA, são realizados eventos com o propósito de discutir diversas questões linguísticas, culturais e de intercâmbio entre diferentes países. Entre as várias iniciativas registradas destacamos o Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue, as Semanas de Mediação Cultural e o I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade. Este último evento, celebrado em 2013, ademais de propor reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas, buscou promover um debate acadêmico para

adotar estratégias abrangentes para a promoção de modelos educacionais multilíngues na América Latina, assim como de políticas culturais coerentes com nosso contexto complexo e heterogêneo;
discutir práticas educacionais e culturais para o desenvolvimento da cidadania democrática e para o respeito aos direitos humanos;
visibilizar bens e práticas submergidos pela assimetria cultural, promovendo, dessa forma, o conhecimento intercultural e interdisciplinar a fim de contribuir para a integração regional;
aprofundar a discussão sobre a inserção e a visibilidade de línguas autóctones na América Latina, como proposta de políticas linguísticas e culturais no interior da UNILA, para o Mercosul e para a região (UNILA, 2013, p. 1).

Conscientes desses desafios e para atingir esses objetivos, na UNILA são desenvolvidos desde 2011 projetos de pesquisa – como, por exemplo, o intitulado

Diversidad Lingüístico cultural: los saberes locales en América Latina – e de extensão – como o denominado *Culturas guaraní: aspectos socioculturales, diversidad lingüística y transmisión de saberes*. Tais projetos têm como objetivo conhecer e divulgar as experiências de vida e saberes linguísticos compartilhados por estudantes latino-americanos em diferentes contextos de atuação e utilizar de forma efetiva os idiomas originários da América Latina, sobretudo o guarani, o quéchua e o aimará.

Assumimos, dessa maneira, o compromisso defendido por Tünnmann Bernheim (2007), ao afirmar que a integração deve também revalorizar nossos mitos e nossos sonhos para que não renunciemos à utopia, pois

assumir o estudo da integração latino-americana em seus aspectos econômicos, sociais, culturais, ecológicos, políticos etc., como tarefa universitária, compromete todos os afazeres de nossas Casas de Estudos Superiores: sua docência, seu trabalho investigativo e sua projeção social. O tratamento interdisciplinar destes temas demanda de nossas Universidades novas formas de trabalho acadêmico. O estudo da integração necessariamente parte do conhecimento de nossa história e de nossa realidade atual. Portanto, as Universidades deveriam enfatizar o estudo de nosso passado, dos fatores que nos separam ou são causa de atrito entre nossos países, e elaborar, em conjunto, uma História da América Latina que analise esse passado como etapas de um longo processo de integração e desintegração, até chegar ao momento presente em que a integração se torna ineludível (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2007, p. 10)⁵.

Perseguindo esses objetivos, foram elaborados diferentes planos de trabalho com estudantes dos países envolvidos. Entre eles, podemos destacar os trabalhos realizados pela estudante paraguaia de Engenharia de Energias Renováveis⁶, Andrea Guadalupe Sotto Calonga (2012). Seguindo a proposta do projeto de fazer com que os estudantes valorizem a indissociabilidade entre pesquisa e extensão, Andrea iniciou seu trabalho

⁵ Tradução nossa. Texto original: Asumir el estudio de la integración latinoamericana en sus aspectos económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos, etc., como tarea universitaria, compromete todo el quehacer de nuestras Casas de Estudios Superiores: su docencia, su labor investigativa y su proyección social. El tratamiento interdisciplinario de estos temas demanda de nuestras Universidades nuevas formas de trabajo académico. El estudio de la integración necesariamente parte del conocimiento de nuestra historia y de nuestra realidad presente. Por lo tanto, las Universidades deberían enfatizar el estudio de nuestro pasado, de los factores que nos separan o son causa de fricciones entre nuestros países, y elaborar, en conjunto, una Historia de América Latina que analice ese pasado como etapas de un largo proceso de integración y desintegración, hasta llegar al momento presente en que la integración se vuelve ineludible.

⁶ Alguns cursos tiveram seus nomes originais alterados ao longo dos anos. No caso de Engenharia de Energias Renováveis, ele passou a se chamar Engenharia de Energia.

como bolsista do projeto de extensão sobre língua e cultura guarani. Enquanto ministrava as aulas do idioma, a própria estudante se familiarizava com a universidade e com as questões e desafios linguísticos que enfrentava no contexto de encontro de pelo menos três línguas: o guarani, sua língua materna; o espanhol, sua segunda língua; e o português, língua que estava estudando e na qual se comunicava com a maioria dos professores e companheiros da universidade e na cidade de Foz do Iguaçu. Consolida-se, dessa maneira, um diálogo intercultural, um dos pontos fundamentais do projeto pedagógico da UNILA, pois se considera que “a busca da integração passa necessariamente pelo reconhecimento das diferenças entre as diversas culturas da América Latina” (IMEA, 2009b, p. 17).

Complementando as atividades realizadas na UNILA, e retornando à comunidade familiar, Andrea também realizou uma pesquisa sobre a língua guarani valendo-se de entrevistas feitas a seus avós, a antigos professores de guarani e a pessoas de sua comunidade. Para tanto, a estudante utilizou-se dos pressupostos da História Oral para gravação e tratamento das entrevistas que foram transcritas, transcriadas e que em breve serão publicadas. Por meio do projeto intitulado *Historia oral de vida lingüística de hablantes de lengua guarani*, a futura engenheira lidava com questões culturais e linguísticas inerentes à sua vida pessoal e acadêmica, assim como enfrentava os desafios de estudar em uma universidade sustentada no tripé interdisciplinaridade, bilinguismo e integração latino-americana, como expresso no documento do IMEA (2009a), o qual assinala que “a evolução do conhecimento disciplinar para o inter e transdisciplinar, em que pese a magnitude dos desafios metodológicos, deve ser praticada e perseguida pela UNILA. Os projetos de pesquisa e a prática pedagógica devem refletir essa inovação” (IMEA, 2009a, p. 6).

De maneira semelhante, o acadêmico Derlis Daniel Sandoval Troche (2011), também paraguaio e vinculado ao curso de Letras – Expressões linguísticas e Literárias, ministrava aulas de guarani nos projetos de extensão ao mesmo tempo em que desenvolvia sua pesquisa intitulada *Prácticas reflexivas del saber cultural guaraní en espacios de enseñanza y aprendizaje fuera del contexto paraguayo*. A investigação de Troche, realizada em 2011, esteve embasada nas metodologias da observação participativa e colaborativa, com o apoio de material obtido em suas próprias aulas, as quais eram filmadas para posterior análise.

Outros exemplos de projetos desenvolvidos por estudantes que aceitaram os desafios de construir uma universidade que, além da internacionalização, busca a interdisciplinaridade, a integração latino-americana e, sobretudo, a valorização dos saberes locais, são os detalhados a seguir:

- Vilma Aguiar Córdova, estudante peruana do curso de Ciências Políticas, realizou sua pesquisa *Un estudio de la apropiación y consolidación del territorio de los quechua-hablantes mediante la tradición oral* e ministrou aulas de língua quéchua para estudantes da UNILA e da comunidade externa, em 2011.
- Silvana Mamani, argentina, estudante do curso de Letras, também realizou pesquisa sobre as comunidades de falantes de quéchua na Argentina, intitulada *Revalorización de la lengua quíchua en el noroeste argentino, em 2011*.
- Meire Claudia Barbosa, brasileira, matriculada no curso de Engenharia Civil de Infraestrutura, trabalhou com as comunidades guarani em São Miguel do Iguazu, no Brasil, no projeto *Vivência e cultura remanescentes indígenas Ava Guarani, em 2012*.
- Claudia Fabiana Almeida González, paraguaia, cursou Relações Internacionais e Integração, estudou as comunidades guarani no Paraguai com a realização da pesquisa *Acercamiento a las culturas de las comunidades guaraní de Caazapa - Py por medio de su lengua e historias de vida, em 2013*.
- Daián Luciana Franchi Barreto, acadêmica do curso de Ciência Política e Sociologia, teve como objeto de estudo as Escolas Interculturais de Fronteira no Brasil e na Argentina: *Diversidad lingüística y cultural en las Escuelas Interculturales de Frontera, em 2013*.

Os textos resultantes das pesquisas desenvolvidas por esses estudantes estão em conformidade com um dos pressupostos da área de estudos da História Oral, qual seja, o de comprometer-se com a divulgação do material produzido sobre as comunidades.

Todos esses exemplos, assim como o ensino e aprendizagem dessas línguas e culturas, também nos aproximam das sugestões e afirmações explicitadas por Carolina Mendoza Álvares, já citada na abertura deste artigo, que menciona a missão da UNILA

como universidade brasileira com forte orientação à integração com culturas locais por meio da pesquisa e extensão:

O conhecimento desse entorno permite aproveitar o que outras culturas podem oferecer e aprender com suas experiências. A UNILA não pode se isolar do entorno mundial e isto só será possível se conhecermos e interagirmos com esse entorno por meio da docência, da pesquisa e da extensão (IMEA, 2009a, p. 83-84)⁷.

4. Internacionalização institucionalizada

É evidente que a missão da UNILA somente será alcançada com o comprometimento e a participação efetiva de cada docente, discente e técnico administrativo em educação, assim como de cada cidadão e cidadã que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos com os produtos e o conhecimento que são originados nessa universidade. Entretanto, para evitar eventuais dificuldades geradas por questões relacionadas à internacionalização e para impulsionar mais efetivamente as atividades de planejamento, implementação, fomento, promoção, coordenação, supervisão, controle e avaliação das ações voltadas para internacionalização, o Conselho Universitário da UNILA (CONSUN) criou, em 2013, a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais – PROINT. Este órgão tem entre suas principais atribuições:

- a) oferecer apoio aos estrangeiros e incumbir-se da realização da seleção internacional;
- b) responsabilizar-se pela realização de missões internacionais e atendimento de visitas oficiais de representantes estrangeiros;
- c) fomentar e implementar a cooperação e convênios internacionais;
- d) viabilizar a mobilidade acadêmica;
- e) incumbir-se da certificação e promoção de idiomas e internacionalização.

⁷ Tradução nossa. Texto original: El conocimiento de ese entorno permite aprovechar lo que otras culturas pueden ofrecer y aprender de sus experiencias. No puede la UNILA aislarse del entorno mundial y esto solo será posible si conocemos e interactuamos con ese entorno a través de la docencia, la investigación y la extensión.

Para viabilizar a realização de suas responsabilidades, a PROINT conta com um(a) Pró-Reitor(a) e com profissionais da área da Educação. A Pró-Reitoria busca facilitar o ingresso e a permanência de latino-americanos na UNILA, atendendo e assessorando quanto a questões legais e especificidades da região da fronteira trinacional.

É responsável, ainda, por fomentar e realizar contatos com órgãos internacionais para viabilizar e efetivar a missão internacional da UNILA. Os principais órgãos com os quais mantém estreito contato são a Assessoria Internacional do Ministério de Educação (AI-MEC); a Divisão de Cultura e Educação, também do MEC; e as embaixadas do Brasil em outros países vinculadas ao Ministério de Relações Exteriores (DCE-MRE).

Também têm sido efetivados convênios bilaterais com universidades e redes nacionais e internacionais que buscam fomentar o intercâmbio principalmente na América Latina. As principais redes com as quais a UNILA mantém convênio hoje são:

- UDUAL – União de Universidades da América Latina e Caribe, que promove o Programa Acadêmico de Mobilidade Educativa (PAME);
- Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras que promove os programas BRACOL (Brasil-Colômbia) e BRAMEX (Brasil-México);
- ULEU – Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria.

Foi solicitada, pela PROINT, a entrada à Associação de Universidades do Grupo de Montevideú (AUGM), que promove a internacionalização e diversas ações de mobilidade.

Em 2015, a UNILA foi convidada para o evento ESCALA – Escola de Verão, um renomado projeto de mobilidade docente na América Latina. Além da AUGM, está em processo a adesão à FAUBAI – Associação Brasileira de Educação Internacional.

A PROINT também é responsável pela coordenação do programa Idiomas sem Fronteira (IsF). Em 2015, o grupo de IsF da universidade implantou o Núcleo de Idiomas (Nucli), com cursos presenciais de Língua Inglesa voltados para a internacionalização.

O esforço conjunto da PROINT e de professores permitiu o início de atividades em outras línguas (Espanhol, Alemão, Francês e Português), começando pela nomeação dos representantes (coordenadores institucionais) desses idiomas. Em 2015, também foi

realizado o curso *online* de Língua Francesa, nível básico, em parceria com a Embaixada da França e a Aliança Francesa. Ainda no marco da parceria do Programa IsF com a Embaixada da França, a UNILA conseguiu a vinda de uma Leitora de Língua Francesa para ensino e divulgação da língua francesa e das culturas a ela relacionadas.

A UNILA também está credenciada, desde 2014, como posto aplicador do exame para a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, do MEC. Este exame conta com 121 postos aplicadores em todo o mundo, dos quais 45 estão situados no Brasil e 76 no exterior, o que lhe confere um papel determinante na área e na internacionalização do Português como língua estrangeira. No mesmo ano, e ainda no sentido de fomentar a área, foi estabelecida uma parceria entre a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério de Relações Exteriores e a UNILA para a elaboração de material didático para o ensino de Português como Língua Estrangeira – PLE⁸.

Em 2018, a PROINT elaborou e enviou para apreciação do Conselho Universitário uma proposta de Política de Internacionalização para a UNILA, na qual se ratificam os desejos de consolidação de uma internacionalização solidária, colaborativa e sustentável, baseada na integração regional e que valorize a diversidade cultural e linguística presente na universidade, que fortaleça o bilinguismo e promova o desenvolvimento regional sustentável e a cooperação fronteiriça, iniciativa que vai no mesmo sentido da missão institucional.

Também em 2018, ocorreu em Córdoba, na Argentina, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe – CRES; um dos eixos desse evento propôs discussões sobre a Educação Superior, a internacionalização e a integração regional da América Latina e Caribe. O resultado das discussões está publicado na *Declaración de la III CRES* (2018), e vai ao encontro da concepção que temos de internacionalização, ao mesmo tempo que a fortalece, no sentido de que não basta firmar convênios com entidades de outros países ou fomentar a mobilidade de professores e estudantes, ministrar aulas e publicar artigos e trabalhos em inglês ou outras línguas de prestígio. Todas essas são atividades válidas, mas não se pode esquecer que

⁸ Informações cedidas pela PROINT e obtidas no *site* da UNILA.

(...) a internacionalização se constitui em uma ferramenta chave para transformar a educação superior, fortalecer suas comunidades e promover a qualidade e pertinência da docência, da pesquisa e da extensão. Favorece a formação de cidadãos e profissionais, que respeitam a diversidade cultural, comprometidos com o entendimento intercultural, com a cultura de paz e com capacidade para conviver e trabalhar em uma comunidade local e mundial. Sua antítese seria a concepção de uma internacionalização mercantilista que favoreça os interesses hegemônicos e desnacionalizadores da globalização (CRES, 2018, p. 7-8)⁹.

Considerações finais

A UNILA desenvolve um projeto integrador no qual os povos, as etnias, as crenças, as místicas e os comportamentos têm papel relevante na formação acadêmica de profissionais com responsabilidade social e ética, sem desestimar a consciência cidadã. Acreditamos que essa integração deve começar pela curiosidade e tentativa de aproximação às pessoas com comportamentos, culturas e idiomas diferentes dos nossos.

A UNILA deve procurar promover o respeito pelas culturas latino-americanas, assumindo um papel ativo na conscientização de toda a comunidade educativa (tanto estudantes e professores como autoridades institucionais) em defesa dos direitos humanos e da preservação de nossas culturas. O guarani, o quéchua, o aimará e demais línguas e culturas indígenas contribuem enormemente para a riqueza cultural, ecológica e social de nossa região.

Os projetos de extensão e pesquisa citados, assim como os procedimentos tanto da PROINT como de docentes, discentes e demais servidores da UNILA abordados ao longo do capítulo, demonstram que seguimos buscando os ideais de convivência baseados em respeito aos direitos humanos e à diversidade linguístico-cultural e lutando por uma educação de qualidade, inclusiva e uma internacionalização sul-sul que promova a integração entre os povos, principalmente latino-americanos e caribenhos.

⁹ Tradução nossa. Texto original: (...) la internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112189.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

DECLARACIÓN de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Declaración, Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

GONZALEZ, L. E. Los desafíos de la universidad latinoamericana desde la perspectiva de la globalización y la sociedad del conocimiento. **RevIU**. Vol. 1, n. 1, p. 81-92, 2013. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/IMEA-UNILA/article/download/99/81>. Acesso em: 12 fev. 2019.

IMEA. INSTITUTO MERCOSUL DE ESTUDOS AVANÇADOS. **Consulta Internacional** - Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da UNILA. Foz do Iguaçu, Publicações IMEA 2, 2009a.

_____. **A UNILA em construção** - Um projeto universitário para a América Latina. Foz do Iguaçu, Publicações IMEA 1, 2009b.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. **POLIS, Revista Latinoamericana**, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/4122>. Acesso em: 12 fev. 2019.

UNILA. **Boletins Informativos**, 2008. Disponível em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/UNILA_infocero.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. **I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade**, 2013. Disponível em: <https://unila.edu.br/congressoamericalatina>. Acesso em: 12 fev. 2019.

PROJETO EMBAIXADORES UNIVERSITÁRIOS DA FRANÇA E SUA REPERCUSSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Rita de Cássia Gomes

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as contribuições do projeto Embaixadores Universitários da França para os estudantes da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e demonstrar a importância da valorização das línguas estrangeiras, especificamente da língua francesa, no processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES).

O projeto-piloto *Embaixadores Universitários da França* aconteceu entre os anos de 2014 e 2016 e constituiu uma iniciativa do Serviço de Cooperação e Ação Cultural da Embaixada da França (SCAC) e da UNIMINAS, em parceria com a Aliança Francesa e o *Campus France*¹. O propósito foi construir uma rede entre jovens universitários de todas as instituições parceiras da UNIMINAS visando a fortalecer os laços com a França por meio da atuação em quatro áreas: mobilidade acadêmica, cooperação científica, ensino da língua francesa e difusão da cultura francesa.

No que tange especificamente à UFV, a seleção do estudante acontecia após a divulgação do edital de seleção, feita junto ao serviço de Relações Internacionais; terminado o período de inscrição, havia uma pré-seleção que consistia na avaliação do *curriculum* dos candidatos. Posteriormente, os estudantes participavam de uma entrevista na qual estavam presentes a adida de cooperação do SCAC e o professor que orientaria o estágio. Selecionado, o estudante recebia uma bolsa para realizar, ao longo de um semestre, tarefas que consistiam em organizar atividades no intuito de contemplar as quatro áreas supracitadas, sob a orientação de um professor de língua francesa do Departamento de Letras.

¹ O Campus France é uma agência oficial do governo francês, responsável pela promoção do Ensino Superior na França e está presente em vários países no intuito de promover uma maior cooperação acadêmica.

Enquanto orientadora de duas estudantes, nos anos de 2015 e 2016, posso afirmar que esse projeto foi muito significativo no contexto da UFV, pois além de ter colocado em evidência a importância da cooperação entre as universidades em âmbito internacional, ratificou o papel crucial que desempenha a língua estrangeira nos programas de internacionalização, uma vez que a criação do projeto foi motivada, sobretudo, pelas dificuldades linguísticas, encontradas por estudantes brasileiros em mobilidade acadêmica, de se inserir na comunidade de destino, dada a falta de domínio da língua francesa.

Sendo assim, no presente artigo apresentarei o espaço que ocupa a língua francesa na UFV por meio dos projetos desenvolvidos pelo Departamento de Letras e a importância do projeto Embaixadores Universitários da França para o reconhecimento do profissional especializado – no nosso caso específico, de Letras e Secretariado Executivo –, para atuar na formação linguística e na organização de eventos relacionados ao aprendizado da língua, visando à mobilidade acadêmica e à internacionalização.

1. A presença da língua francesa na Universidade Federal de Viçosa

1.1. O curso de Letras

A história do curso de Letras na UFV teve início em 1975, inicialmente vinculado ao Departamento de Economia Doméstica. Em 1976 foi criado o Departamento de Letras e Artes, o qual se vinculou ao Centro de Ciências Humanas em 1978, tão logo este foi criado. A licenciatura em Letras, naquele momento, contava com duas habilitações duplas: Português-Inglês e Português-Francês.

Ao longo desses quarenta anos, o Departamento de Letras teve um crescimento considerável dentro da universidade tanto no que diz respeito às formações oferecidas quanto ao número de docentes e projetos de pesquisa e extensão realizados. Atualmente existem quatro habilitações em línguas e suas respectivas literaturas: Português-Inglês, Português-Francês, Português-Espanhol e Língua Portuguesa-Literatura Brasileira. Além disso, o Departamento de Letras conta com professores das áreas de Português como Língua Adicional (português para estrangeiros), Libras (Língua Brasileira de Sinais),

além de uma professora de italiano, vinculada ao projeto Idiomas Sem Fronteiras, do Governo Federal.

No que diz respeito ao francês, a área conta atualmente com quatro professores efetivos e um visitante, sendo oferecidas disciplinas de língua francesa, literatura francesa, conversação, cultura francófona, metodologia de ensino e estágio supervisionado. A grade curricular do curso foi elaborada visando a proporcionar ao licenciando em Letras Português-Francês uma formação que contemple o aperfeiçoamento linguístico, mas também cultural e pedagógico. Além da formação dentro da sala de aula, os estudantes são encorajados a participar dos projetos de ensino, pesquisa e extensão ao longo de sua formação universitária. Graças aos convênios da universidade com a França, os projetos desenvolvidos pela área de francês, sobretudo no tocante ao ensino de língua francesa, são bem aceitos pela comunidade acadêmica (principalmente pelos estudantes), pois são vistos como uma importante ferramenta no processo de internacionalização da Instituição de Ensino Superior.

1.1.1. Projetos do Departamento de Letras no tocante à língua francesa

A área de língua francesa no Departamento de Letras (DLA), apesar de estar presente desde a implantação do curso, figura como área de resistência, tendo, de certa forma, que explicitar sua relevância para assegurar sua permanência na universidade. Pelo fato de não ser oferecida outra língua estrangeira além do inglês nas escolas municipais e estaduais de Minas Gerais, o esforço que a área precisa fazer para subsistir é muito grande, visto que precisa, ao mesmo tempo, ratificar a importância da habilitação, explicitar as oportunidades de trabalho para os profissionais habilitados em língua francesa e, ainda, evidenciar as contribuições da área para o contexto da UFV – o que tem sido feito por meio das disciplinas oferecidas, não apenas para o DLA, mas para toda a universidade e por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Ao longo desses quarenta anos, vários projetos de extensão foram desenvolvidos buscando oferecer aos estudantes uma formação que contemple também o exercício da prática docente como aprendizado, e possibilitando à comunidade acadêmica e viçosense aprender uma língua estrangeira a baixo custo ou mesmo gratuitamente. Os projetos de

extensão desenvolvidos tiveram públicos bastante diversificados: cursos gratuitos de francês para comunidades carentes, ensino da língua para crianças no laboratório de desenvolvimento infantil, iniciação à língua francesa nas escolas estaduais e municipais de Viçosa, oferecimento da língua francesa para encarcerados e o Curso de Extensão em Língua Francesa (CELIF), cujo objetivo é oferecer o idioma para a comunidade acadêmica e viçosense a preços acessíveis.

O CELIF figura atualmente como o maior projeto de internacionalização da área de francês da UFV, pois recebe mais de trezentos estudantes por semestre, advindos de diversos departamentos dentro da instituição, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos na língua com o objetivo de participar dos processos seletivos para realizar intercâmbio na França. O curso foi criado com o intuito de proporcionar aos estudantes do curso de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngue um espaço onde pudessem desenvolver atividades relacionadas a suas áreas de atuação, aplicando, na prática da sala de aula e na secretaria do curso, os conhecimentos adquiridos na academia. Desta forma, o estudante de Secretariado é responsável pela parte burocrática, como organização dos arquivos no computador, inscrições, divulgação de editais de bolsa e seleção de monitores, atendimento ao público, elaboração de documentos e certificações, dentre outras atividades correlatas. O estudante de Letras, por sua vez, é responsável por preparar e ministrar as aulas do curso, sob a orientação do professor-coordenador do estágio, que é docente do Departamento de Letras com formação em didática de línguas.

O projeto CELIF tem possibilitado à comunidade acadêmica e viçosense aprender a língua francesa a baixo custo, tendo em vista que o valor pago semestralmente é simbólico e arrecadado visando unicamente a custear os gastos com o material e as bolsas dos estudantes envolvidos no projeto. Graças à criação do CELIF, a importância da língua francesa na UFV tem sido reconhecida tanto dentro do DLA quanto nos demais departamentos, pois alunos de diversas áreas procuraram o curso de extensão com o objetivo de se preparar linguisticamente para as oportunidades de intercâmbio oferecidas por seus departamentos. Dentro do DLA, esse reconhecimento se deve ao fato de o projeto proporcionar aos estudantes um espaço para aprender, na prática, o ofício da docência e de questões administrativas, sendo remunerado para realizar tal tarefa.

Atualmente o CELIF faz parte do Programa de Extensão em Línguas (PRELIN), o qual está vinculado ao DLA e conta com um coordenador-geral e um coordenador para cada um dos projetos vinculados ao programa: inglês, francês, espanhol, libras e português para estrangeiros. Este último deve ser docente do DLA com formação em didática de línguas. Vale ressaltar que os outros projetos de extensão também são muito bem recebidos pela comunidade acadêmica e conferem ao departamento uma visibilidade considerável na UFV, pois graças a esses cursos de línguas ministrados por profissionais em formação, os candidatos à mobilidade acadêmica têm a oportunidade de se preparar linguisticamente para intercâmbio, dentro da própria instituição de ensino, despendendo um valor acessível, ao contrário do que ocorreria se tivessem que recorrer aos cursos de idiomas da cidade.

Além dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, a área de francês promove regularmente vários eventos relacionados à língua francesa e à cultura francófona, os quais são abertos à comunidade universitária e viçosense. Esses eventos, a meu ver, além de proporcionar aos estudantes de Letras e Secretariado Executivo um espaço para oferecerem oficinas e apresentar seus trabalhos – contribuindo para sua formação universitária – constituem, igualmente, um meio de divulgação da língua francesa na UFV, o que pode vir a despertar o interesse dos estudantes pelo idioma e, conseqüentemente, por estudar em um país onde ele é falado.

1.2. O curso de Secretariado Executivo Trilíngue

O curso de Secretariado Executivo Trilíngue foi criado em 1991 como uma habilitação do curso de Letras: Secretariado Executivo Português-Inglês e Secretariado Executivo Português-Francês. Em 1997 aprovou-se a transformação da habilitação em graduação. As línguas estrangeiras sempre exerceram uma função primordial na carreira do profissional de Secretariado, o que justifica a existência do curso dentro do Departamento de Letras.

Atualmente, é oferecido aos estudantes o contato com três línguas estrangeiras ao longo de sua formação: inglês, francês e espanhol. Durante dois anos, o estudante estuda os três idiomas e, além de aprender a falá-los, há uma disciplina voltada para seu uso no

espaço empresarial, a qual é oferecida em cada um deles no quinto período do curso. No tocante à língua francesa, são oferecidas as disciplinas Língua Francesa I, II e III e Francês Empresarial. É muito comum, entretanto, que ao final da formação oferecida em seu curso, alguns alunos do curso de Secretariado se inscrevam em disciplinas que são optativas em sua grade para continuar a estudar a língua juntamente com os estudantes de Letras – que têm um tempo maior de contato com o idioma (Língua Francesa I a VIII). Tal atitude se justifica pelo fato de terem o objetivo de realizar os estágios de fim de curso em empresas francesas localizadas em cidades vizinhas ou mesmo pelo desejo em atuar em projetos de internacionalização existentes na UFV, como, por exemplo, o já citado CELIF.

Os alunos da habilitação em Letras Português-Francês e aqueles do curso de Secretariado Executivo são muito empenhados em participar dos projetos de pesquisa e extensão universitária. O único e grande problema, infelizmente, é a falta de recursos para o desenvolvimento de pesquisas na área das Ciências Humanas. A questão financeira também foi um impedimento para dar continuidade a alguns projetos de extensão ligados ao francês no DLA e essa situação evidencia a postura do governo brasileiro em relação ao desenvolvimento de pesquisas no campo das Ciências Humanas, já que, de acordo com José Alberto Antunes de Miranda e Luciane Stallivieri (2016), as áreas de conhecimento para as quais o governo mais destinou recursos nos últimos anos foram as de Ciências Exatas e da Terra, seguida pelas Engenharias.

A área de língua francesa tem alcançado o objetivo de oferecer uma formação de qualidade aos licenciandos no que diz respeito à tríade ensino, pesquisa e extensão, sobretudo por evidenciar o importante papel que desempenha o francês no contexto universitário, encorajando esses futuros docentes e abrindo novos caminhos para o ensino por meio dos projetos desenvolvidos, seja nas escolas da cidade ou na própria universidade. Entretanto, a motivação de discentes e docentes não é o bastante para assegurar a continuidade de alguns projetos devido à falta de recursos, o que impossibilita o estudante de destinar seu tempo a um trabalho que exige muito esforço e dedicação.

Dessa forma, o projeto Embaixadores Universitários da França conferiu uma parceria importante da Embaixada com a área de francês do DLA-UFV, pois a oportunidade de realizar um trabalho remunerado em sua área de interesse conferiu um

aumento na autoestima dos estudantes e, ainda que indiretamente, um maior reconhecimento ao Departamento de Letras.

Conforme mencionado anteriormente, os projetos ligados à língua francesa sempre estiveram presentes no contexto da UFV trazendo inúmeras contribuições para a comunidade acadêmica e para a cidade. Graças ao projeto CELIF, por exemplo, os estudantes têm tido condições de aprender a língua e aspectos culturais antes de viajar para o país onde desejam realizar intercâmbio. Os alunos de Letras têm podido aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos e prática docente ao ministrarem as aulas; já os estudantes de Secretariado têm aperfeiçoado seus conhecimentos em francês e em atividades administrativas e, por fim, os estudantes estrangeiros, falantes nativos de língua francesa, têm colaborado com o projeto, ministrando oficinas culturais.

Assim, um único projeto tem se desmembrado em vários miniprojetos que têm como ponto central a língua francesa. Nesse contexto, a oportunidade de aliar as ações já desenvolvidas pela área de francês àquelas concebidas pela Embaixada foi bastante profícua, tendo em vista que conferiu ainda maior credibilidade aos docentes que foram convidados a participar da seleção e orientação dos estudantes selecionados, além de ter figurado com um ganho significativo na formação dos estudantes que atuaram como embaixadores.

2. O projeto Embaixadores Universitários da França

Conforme dito anteriormente, o projeto Embaixadores Universitários da França foi uma iniciativa do Serviço de Cooperação e Ação Cultural da Embaixada da França (SCAC) e da UNIMINAS, que teve duração de dois anos e constituiu uma parceria importante com a área de francês da UFV, vindo a complementar as ações de internacionalização e promoção da língua francesa já desenvolvidas pelo DLA.

A UNIMINAS é composta por quinze universidades mineiras cujos departamentos de Relações Internacionais se reuniram com o objetivo de estreitar os laços com a França por meio de acordos de cooperação. As colaborações entre a UNIMINAS e a França se tornaram cada vez mais férteis. Tendo em vista o aumento significativo do número de estudantes que partem para realizar seus estudos no exterior e o fato de

algumas universidades não oferecerem o ensino de língua francesa, notou-se a necessidade de criar um programa que tornasse conhecidas as possibilidades de mobilidade acadêmica e cooperação científica entre as instituições mineiras e a França, possibilitasse o ensino da língua francesa e, conseqüentemente, o conhecimento da cultura francófona. Dessa necessidade nasceu o projeto Embaixadores Universitários da França.

De acordo com Christinne Masson e Amanda Magnoni (2016), as atividades do estudante-bolsista, o Embaixador Universitário, deveriam, então, ser desenvolvidas buscando:

- a divulgação de oportunidades de estudos na França através da organização de palestras, da distribuição de panfletos e da comunicação nas redes sociais;
- a participação em eventos organizados pela própria universidade, promovendo a mobilidade para a França;
- a recepção de intercambistas franceses, auxiliando-os na adaptação no Brasil;
- o atendimento presencial e por e-mail de estudantes interessados em realizar intercâmbios, dando ciência das oportunidades existentes em sua instituição;
- a manutenção do contato do Embaixador com o público estudantil por meio das redes sociais e dos projetos desenvolvidos nas universidades.

No tocante à UFV, como já existiam projetos relacionados à promoção da língua francesa no contexto acadêmico, as atividades do Embaixador Universitário foram desenvolvidas em parceria com a área de francês do DLA. Entre elas, destacam-se: organização de eventos visando à promoção da língua e da cultura francesa; criação de um clube de conversação semanal; exibição de filmes franceses; edição de um concurso de fotografia; divulgação das oportunidades de intercâmbio por meio de pôsteres, folhetos e palestra da estudante-embaixadora sobre as oportunidades de intercâmbio, sobretudo nos departamentos que possuíam convênios com a França, os quais estavam inseridos no campo das engenharias (agronomia, civil, elétrica e de alimentos); os convênios

BRAFITEC² e BRAFAGRI³, dada sua tradição, são bem conhecidos pelos estudantes, os quais, motivados a estudar na França como bolsistas de um desses convênios, procuravam maciçamente o CELIF para aprender o francês.

Apesar de serem orientadas por um docente do DLA, as estudantes-embaixadoras tinham bastante autonomia para realizar as atividades supracitadas e, por essa razão, a experiência vivenciada pôde proporcionar um ganho considerável para sua formação, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento linguístico, tendo em vista que precisaram se comunicar em francês em situações diferentes daquelas às quais tinham sido expostas até o momento: interagiram com a adida de cooperação, apresentaram oficinas, ministraram palestras, direcionaram as falas durante o clube de conversação, dentre outras atividades. Vale ressaltar ainda que aprenderam bastante sobre a organização de eventos, pois, embora contassem com uma equipe de voluntários para auxiliá-las, as estudantes Embaixadoras gerenciaram cada uma das etapas desde a confecção de crachás até a emissão de certificados, acolhimento dos palestrantes, organização de material, reserva de espaço físico e recursos audiovisuais, encomenda de lanche, controle de horário para iniciar e finalizar as atividades, limpeza do espaço etc.

O projeto Embaixadores Universitários da França, além de ter conseguido colocar em evidência a importância do domínio do idioma para os estudantes que desejam realizar intercâmbio, proporcionou uma valorização do profissional de Letras, tendo em vista sua importância neste aspecto. A realização desse projeto na UFV foi muito positiva, ainda, para atentar os docentes coordenadores dos programas de intercâmbio para a necessidade de encorajar os estudantes a aprender a língua francesa. Ou seja, graças ao projeto da Embaixada, os docentes dos departamentos que dispunham de programas de intercâmbio tomaram ciência do papel crucial que desempenha a língua estrangeira nos projetos de cooperação, tendo em vista que os alunos demonstravam um déficit no idioma estrangeiro que os impedia de produzir conhecimento em sua área durante o intercâmbio.

A possível tomada de consciência mencionada está em consonância com uma realidade já vivenciada em território nacional, dada a criação do programa Ciências sem

² Trata-se de um convênio entre os departamentos de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e de Engenharia Produção da UFV com a Université de Lorraine, na França.

³ Projeto desenvolvido pelo Departamento de Engenharia de Alimentos da UFV, tendo como parceiros a ENSAIA-UL, de Nancy, e o AGROCAMPUS OUEST, das cidades de Rennes e Angers, na França.

Fronteiras, projeto do Governo Federal, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes de graduação realizar parte dos seus estudos no exterior, e posteriormente do programa Idiomas sem Fronteiras, que tem a missão de preparar os estudantes para ingressar no contexto acadêmico internacional dominando não apenas a língua, mas conhecendo de fato a linguagem utilizada no ambiente universitário.

A proposta de um ensino de línguas com objetivo universitário (FOU) responderia, assim, à necessidade de um grupo específico, que são os estudantes em vias de realizar intercâmbio. Como pontua Heloísa Albuquerque-Costa (2015), na didática do francês como língua estrangeira, o ensino e aprendizagem com objetivo específico recebeu diversas denominações ao longo dos anos (francês de especialidade, francês científico, língua de especialidade, Francês para Objetivo Específico, língua para fins profissionais) e estas variaram segundo a abordagem metodológica adotada. De acordo com a autora, essas diferentes denominações foram oriundas do desejo de elaborar programas de formação que respondessem de forma mais eficaz à demanda do público.

Uma das fragilidades do projeto Embaixadores Universitários da França foi, justamente, não ter previsto um ensino de francês com objetivo universitário, tendo em vista que é este o perfil do público-alvo para o qual as atividades foram planejadas: aprender a língua para viajar em intercâmbio. Como o estágio do Embaixador Universitário tinha a duração de um semestre, o objetivo não era (ou não deveria ser) a iniciação à língua francesa, e sim o aperfeiçoamento linguístico dos estudantes no intuito de prepará-los para a mobilidade acadêmica. Sendo assim, um ensino de línguas com objetivo específico seria o mais adequado tendo em vista a duração do curso que seria oferecido e o público ao qual ele se destinaria.

Obviamente, é trabalhoso elaborar uma formação desta natureza, pois assim como pontua Chantal Parpette (2001), seria necessário passar por, pelo menos, cinco etapas: a identificação da demanda, a análise das necessidades, a coleta de dados na situação de destino dos estudantes, o tratamento dos dados e a elaboração das atividades pedagógicas. Segundo a autora, somente após finalizada essa sequência de ações viria o curso propriamente dito. No caso do Projeto Embaixadores Universitários no contexto da UFV, a elaboração de um programa de formação com análise de objetivos poderia ter sido realizada junto ao Departamento de Letras, tendo em vista que o coordenador do estágio

tem exatamente a função de auxiliar os estudantes selecionados para atuar como embaixadores. É uma questão a ser pensada caso o projeto volte a existir.

Como não houve nenhuma orientação aos estudantes sobre quais objetivos teria a parte destinada à língua francesa, optou-se, no contexto da UFV, pela organização de oficinas temáticas, grupos de conversação e palestras.

Apesar de ter observado algumas deficiências na organização do projeto, sobretudo no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos com o ensino da língua francesa⁴, penso que o estágio como Embaixador Universitário da França trouxe uma contribuição significativa para as estudantes que dele participaram. Primeiramente por ter figurado como uma fonte de renda com um valor acima do que comumente é destinado às bolsas para estudantes de graduação. Em segundo lugar, as estudantes foram contempladas com uma bolsa para desenvolver atividades que gostavam de realizar, pois tinham uma identificação muito forte com a língua francesa, o que pode ter trazido um ganho para a autoestima dessas alunas enquanto profissionais, dado que estavam realizando atividades de seu interesse, sendo remuneradas para tal e recebendo uma visibilidade considerável no contexto universitário devido ao contato com estudantes e docentes de vários departamentos.

Em mais detalhes, as atividades realizadas pelas estudantes nas duas edições do programa Embaixadores Universitários da França no contexto da UFV, realizadas em parceria com a área de francês, foram:

- Clube de conversação semanal: atividade que aconteceu em ambas as edições e foi realizada em parceria com o CELIF, pois alguns encontros foram ministrados pelos estagiários do curso de extensão;
- Concurso de fotografia: os estudantes da UFV foram convidados, por meio de uma página do *Facebook* criada pela Embaixadora Universitária, a enviar uma foto que para eles tinha uma relação especial com a língua francesa ou com a França. A melhor foto ganharia um prêmio e a seleção foi feita por um júri

⁴ Conforme mencionei anteriormente, não houve uma orientação para os estudantes selecionados de como deveria ser realizado o trabalho relacionado ao ensino da língua francesa. Cabia ao coordenador de da IES definir como se daria o trabalho efetivamente, de acordo com as necessidades da instituição.

constituído pela estudante Embaixadora, um professor do DLA e a diretora da Aliança Francesa;

- Encontro francófono: tratou-se de um evento que aconteceu em parceria com a Aliança Francesa de Viçosa, cuja programação foi bastante diversificada: tivemos alunos do oitavo período do curso de Letras oferecendo oficinas temáticas; apresentação de pôsteres pelos alunos de Letras e Secretariado Executivo que realizavam pesquisas relacionadas à língua francesa; uma oficina ministrada pela diretora da Aliança Francesa; uma apresentação resultante de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo observar a presença da língua francesa na imprensa de Belo Horizonte entre os anos de 1897 e 1914; e, finalmente, a palestra de encerramento ministrada pelo coordenador do curso de Letras sobre as oportunidades para o licenciado em Letras/Francês. Neste encontro foi feita, ainda, a divulgação do vencedor do concurso de fotografia;
- Oficinas culturais ministradas por estudantes francófonos em mobilidade acadêmica na UFV ao longo de todo o semestre. Foram oferecidas várias oficinas culturais ministradas por estudantes do Benim, da França e do Congo. O objetivo dessas oficinas foi apresentar aspectos culturais desses países para os estudantes da UFV e proporcionar mais um momento de aprendizado da língua francesa;
- Divulgação das oportunidades de intercâmbio por meio de pôsteres, folders, panfletos e palestras ministradas nos departamentos que possuíam convênios com a França.

As estudantes que participaram do projeto eram graduandas em Secretariado Executivo (2015) e Letras (2016). No intuito de saber sua opinião sobre a repercussão do projeto em suas formações acadêmicas, apliquei um pequeno questionário cujas respostas serão explicitadas a seguir. Em um primeiro momento, pedi para que apontassem as atividades que mais gostaram de realizar ao longo do semestre em que atuaram como Embaixadoras.

Ambas citaram, primeiramente, o clube de conversação: toda quarta-feira, das 14h às 15h30, havia uma sala reservada para o clube de conversação em francês. Em um primeiro momento, o objetivo foi conhecer a comunidade francófona e, por essa razão,

não havia um direcionamento dos assuntos, ficando a temática livre. Entretanto, no ano seguinte, a estudante de Letras, que atuou como Embaixadora na segunda edição, viu a necessidade de direcionar um pouco a discussão, pois o público havia mudado: anteriormente os estudantes francófonos que moravam em Viçosa iam participar dos encontros no intuito de fazer amizades e conhecer pessoas que falavam francês na cidade; contudo, na segunda edição do projeto, o público foi constituído maciçamente por alunos do CELIF que desejavam praticar a língua, mas tinham receio de lançar algum tema para discussão.

A estudante do curso de Secretariado deu ênfase, ainda, ao evento *Encontro Francófono*, que aconteceu em novembro de 2015, em dois dias, tendo uma carga horária bastante extensa, o que demandou bastante dedicação de sua parte. A equipe foi composta por quatro estudantes, mas cabia à estudante Embaixadora coordenar todas as atividades antes, durante e após o evento, fato que, segundo ela, foi muito enriquecedor pois lhe permitiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação.

As estudantes também foram questionadas sobre a relevância da realização do estágio para sua formação acadêmica. A estudante de Letras respondeu que aprendeu a lidar com dados, a preencher relatórios e planilhas e a organizar eventos. Ela pontuou que em sua formação não teve muito contato com esse tipo de trabalho e por isso foi a parte que achou mais relevante. A estudante do curso de Secretariado pontuou que o estágio contribuiu muito para sua experiência no planejamento e na condução de eventos.

Na sequência, perguntei às estudantes qual foi, na opinião delas, a importância do projeto Embaixadores Universitários da França no contexto específico da UFV. A estudante de Letras respondeu que a importância se deu, sobretudo, na permanência da língua dentro da universidade. Ela acrescentou que para quem trabalha com língua/cultura, o fato de existir um vínculo com a Embaixada daria mais peso e valorização à área. A resposta da estudante ratifica o que salientamos no início do presente artigo: o fato de a área de língua francesa figurar como resistência dentro da UFV.

Já a estudante de Secretariado afirmou que o programa está em consonância com o perfil da UFV, especificamente com a área de francês do Departamento de Letras, que oferece uma formação muito rica em conteúdo interdisciplinar e possibilita o conhecimento de novas línguas e culturas.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar as contribuições do projeto Embaixadores Universitários da França para o contexto da Universidade Federal de Viçosa. O papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização é inegável na sociedade atual, mas é um assunto não muito recorrente dentro dos departamentos que formam profissionais ligados ao ensino de línguas.

Essa iniciativa, ou seja, o projeto Embaixadores Universitários da França, ao colocar o Departamento de Letras e a Diretoria de Relações Internacionais atuando juntos, evidenciou o importante papel do profissional especializado para a formação linguística dos estudantes em mobilidade acadêmica.

O estágio realizado trouxe uma repercussão muito positiva para a formação das estudantes que atuaram como Embaixadoras, pois valorizou sua atuação enquanto profissional especializado, ainda que em formação. Entretanto, é lamentável que as oportunidades de intercâmbio, na maioria das vezes, não contemplem os profissionais de Ciências Humanas. As estudantes atuaram em um projeto que teve uma relevância incontestável, mas elas mesmas não têm a perspectiva de participar de um programa de mobilidade acadêmica. Isso porque, como mencionamos anteriormente, a maior parte dos recursos federais para a pesquisa e, conseqüentemente, para as cooperações internacionais, é destinada para as áreas de Ciências Exatas.

Dessa forma, acredito que um passo à frente que o programa poderia dar, em uma próxima edição, seria proporcionar ao professor de língua estrangeira a experiência de vivenciar a mobilidade acadêmica, trazendo para o contexto universitário contribuições sobre como promover um ensino de línguas mais adequado a um determinado público e a uma determinada situação.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo. **Synergies Argentine**. n. 3, p. 11-13, 2015.

ANTUNES DE MIRANDA, J. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 589-613, 2017. Edição online. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00589.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

MASSON, C., MAGNANI, A. **Embaixadores Universitários da França**. Promovendo o diálogo entre a França e o Brasil nas universidades mineiras. UNIMINAS/Embaixada da França. Livreto de encerramento do Programa, 2016.

PARPETTE, C. Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires: légitimité et limites de la recherche. **Colloque de Plzen**, 20-22 septembre, 2001.

EGRESSOS DO PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS – FRANÇA: FONTES PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA

Marcella dos Santos Abreu

Introdução

O presente capítulo se insere no contexto do já extinto Programa Ciências sem Fronteiras (doravante CsF), preconizado pelo Governo Federal durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff¹. Um dos objetivos dessa ação era fomentar a internacionalização das universidades brasileiras, por meio da oferta de bolsas de estudo no exterior para seus estudantes de Graduação e de Pós-graduação.

Nosso intuito é discutir sobre como os desafios e as experiências advindas do legado desse Programa podem contribuir para pesquisas e formações em ensino-aprendizagem de língua estrangeira, notadamente para investigações que se debruçam sobre estudos na área de *Français Langue Étrangère* (doravante FLE) e de *Français sur Objectif Universitaire* (doravante FOU). Para tanto, procederemos à análise de entrevistas e de exemplares discursivos coletados junto a 3 (três) alunos da Universidade Federal do ABC (doravante UFABC), egressos da França pelo CsF, em 2015. Os discentes entrevistados serão identificados como E1, E2 e E3.

Nesse campo, as contribuições de Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2011) constituem referencial teórico de base para as reflexões acerca do material coletado, no contexto em que era urgente a preparação dos alunos das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para a mobilidade acadêmica – no nosso caso, especificamente para as oportunidades de bolsas oferecidas por universidades francófonas.

Desse modo, organizaremos nossa discussão, inicialmente, por meio da contextualização do alcance do CsF na UFABC e da atuação desta pesquisadora em ações

¹ A Portaria que institui o Programa CsF é de 13/12/2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>. Acesso em: 15/05/2018. A última chamada para concessão de bolsas para a França, por exemplo, ocorreu em 15/08/2014 e, em 2017, o Ministério da Educação anuncia a extinção do Programa tal como havia sido concebido originalmente, não contemplando, a partir de então, alunos de Graduação. Na prática, entretanto, o site oficial do CsF supracitado não apresenta nenhum edital publicado durante o governo de Michel Temer (2016-2018).

correlatas, como representante institucional, entre 2013 e 2015, do Programa Idioma sem Fronteiras (doravante IsF)² – Francês. Em seguida, faremos a descrição, análise e avaliação das interações realizadas com os egressos da França, com o fim de demonstrarmos, em nossas considerações finais, como a coleta de dados realizada com esse público pode gerar, além do registro de experiências, novos objetos de ensino-aprendizagem e de preparação para candidatos a programas de mobilidade na francofonia.

1. Construindo parcerias com egressos do Programa Ciências sem Fronteiras: coleta de dados para cursos FOU

Entre 2012 e 2017, exatamente 1336 estudantes da UFABC foram contemplados com bolsas do Programa CsF. Cerca de 170 partiram para a mobilidade em países francófonos, a saber, França, Canadá e Bélgica³.

Para ampliar as ações já existentes no que dizia respeito à preparação linguística para a mobilidade acadêmica, em 2012, a instituição tornou-se Centro Aplicador do exame de proficiência em língua inglesa, o TOEFL-ITP. De 2014 a 2017, foi credenciada como Núcleo de Línguas e, além de ofertar cursos de presenciais de inglês para objetivos específicos, passou a designar servidores como representantes de ações do IsF, nas áreas de Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas e na área de Língua Francesa.

Quando designada a assumir essa última representação, entre 2015 e 2017, pude participar de formações e de partilhas de experiências com representantes de diferentes universidades brasileiras acerca do papel que os especialistas em Língua Francesa no Brasil poderiam desempenhar no contexto da internacionalização do Ensino Superior,

² Programa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo “(...) objetivo é promover ações em prol de uma política linguística para a Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras”. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. Acesso em: 15/05/2018. Tendo iniciado suas ações por meio da aplicação de exames de proficiência em língua inglesa e da oferta de cursos online, o Programa, com o passar dos anos, ampliou sua atuação, propondo o planejamento e desenvolvimento de cursos presenciais de idiomas em universidades cadastradas como Núcleos de Línguas (NucLi). Tais ações, além de atenderem às demandas de internacionalização das Universidades, visam incrementar a formação de professores de línguas estrangeiras que se engajam nas atividades promovidas pelos diferentes NucLi do país.

³ Dados recebidos após consulta, em 05/04/2018, aos responsáveis pela Assessoria de Relações Internacionais (ARI), da UFABC. Meus agradecimentos a Natália Cardoso de Araújo, servidora e chefe da área de mobilidade da ARI.

particularmente no âmbito da preparação dos alunos candidatos, não apenas ao Programa CsF, mas também a outras oportunidades de mobilidade para a francofonia⁴.

Nessas ocasiões, discutimos, em reuniões presenciais e em fóruns moderados em plataforma de interação a distância, sobre quais ações poderiam ser desenvolvidas nas IES então pertencentes aos IsF, para fomentarmos a integração do francês ao Programa.

Após a oferta à distância de um módulo elementar de FLE, a avaliação ponderada sobre o alcance e a adequação desse tipo de formação para a internacionalização e a mobilidade acadêmica tornou-se objeto permanente de nossas discussões. Ao mesmo tempo, a mediação de especialistas em FOS/FOU nesse grupo de representantes foi tornando cada vez mais evidente a pertinência e a necessidade de investirmos em formações dessa natureza para os fins que o Programa visava atingir a partir das diferentes realidades do país.

Universidades como a UFABC, que não ofertam cursos de formação em Letras, tinham o desafio de encontrar soluções e parceiros para encampar suas ações do IsF. No caso do francês, possibilidades para o estabelecimento de parcerias com IES vizinhas eram generosas: apesar das consideráveis distâncias que separam as diferentes áreas da região metropolitana de São Paulo, tínhamos a disposição de representantes das Universidades de São Paulo (USP) e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para realização de projetos integrados. Isso significaria, por exemplo, considerar a potência do Programa IsF, firmar acordos interinstitucionais para a realização de estágios supervisionados e contar com o apoio de duas instituições que oferecem cursos de formação de professores de língua francesa, para a elaboração, oferta, acompanhamento e avaliação de formações FOS/FOU aos nossos alunos.

Ao identificar, já de início, resistência da parte da UFABC para estabelecer tais parcerias externas, foi necessário buscar outras saídas para que a passagem pelo Programa durante aqueles anos pudesse deixar algum legado para a instituição no âmbito do francês. Desse modo, como servidora da área de Relações Internacionais naquele período, foi

⁴ Devem ser destacadas as possibilidades de concessão de bolsas de mobilidade do Programa Capes-Brafitec que “(...) consiste em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas as especialidades de Engenharia, exclusivamente em nível de graduação, para fomentar o intercâmbio em ambos os países [Brasil e França] e estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos”. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/franca/brafitec>. Acesso em: 14/05/2018.

possível identificar que o acesso aos dados até então produzidos pelo Programa Ciências sem Fronteiras poderia ser a porta de entrada para a apresentação de uma amostragem sobre as primeiras experiências institucionais de mobilidade na francofonia. Por meio desse trabalho, destacaram-se as diferentes situações cotidianas e acadêmicas que exigiam de futuros candidatos à mobilidade acadêmica o desenvolvimento de competências relacionadas à produção e à compreensão de textos orais e escritos em língua francesa.

Considerando 8 (oito) egressos de 2015 da França, foi encaminhada, em 16 de novembro daquele ano, uma mensagem eletrônica com um convite para participação em reunião informal sobre as suas experiências pelo CsF em universidades francesas. Procurei explicitar, já nessa ocasião, as intenções da nossa primeira interação: “O objetivo é realizar uma breve conversa para coleta de dados, por meio dos quais poderemos viabilizar, no futuro, a oferta de cursos de francês para fins universitários na UFABC”⁵.

Embora não tivesse, no momento desse primeiro contato, uma demanda bem definida na Universidade, já tinha em vista uma das etapas para a futura elaboração de formações FOU: a coleta de dados⁶. O registro sobre essas vivências em universidades francesas, bem como o resgate dos exemplares discursivos que advêm das experiências de egressos de um Programa da envergadura do CsF poderiam compor um repositório de textos, por meio do qual seria possível avaliar as necessidades de preparação de futuros candidatos de nossa Universidade à mobilidade para a França.

Como retorno àquele convite, compareceram 3 (três) egressos do CsF França em 2015. Foi realizada, em 23/11/2015, uma reunião informal durante a qual esses alunos foram convidados a apresentar livremente quais teriam sido os motivos de sua escolha pela França, bem como as etapas de seu percurso formativo até a avaliação de proficiência em língua francesa antes da partida. Explicitaram também as dificuldades enfrentadas para adaptação ao modelo universitário francês, destacando as resistências de colegas da universidade de destino, no que concerne à integração desses alunos brasileiros em trabalhos em grupo, por exemplo.

⁵ Excerto retirado de mensagem eletrônica encaminhada a egressos do CsF, em 16/11/2015.

⁶ Compreendida por Mangiante e Parpette (2011) como uma declinação do FOS, a formação FOU também é composta por cinco etapas: identificação da demanda da formação, análise das necessidades para essa formação, coleta, tratamento de dados e elaboração das sequências didáticas.

Nessa ocasião pude compreender que estava diante de histórias distintas no que dizia respeito à preparação linguística prévia para o enfrentamento dos desafios da mobilidade: E1 teria estudado 3 (três) anos de FLE, em escola de idiomas; E2 e E3 relataram sua busca por aulas particulares com um nativo, poucos meses antes da realização do exame de proficiência exigido como pré-requisito para a aceitação no Programa. Esse grupo poderia realizar um exame que à época era aplicado pela Aliança Francesa, em parceria com a CAPES⁷. A partir de 86 pontos, sua candidatura à bolsa seria aceita; caso atingissem 50 pontos, poderiam ser beneficiados com curso de língua francesa de até 2 (dois) meses de duração na França, antes de se dirigirem à universidade escolhida.

Dentre esses três egressos, E1 teria obtido a pontuação necessária no exame realizado no Brasil. Embora isso o eximisse de participar de curso complementar, preferiu seguir um curso na universidade, oferecido concomitantemente ao período da mobilidade. E2 e E3 participaram daquela formação FLE que, segundo seu relato, não se aproximava das questões específicas para as quais deveriam estar preparados os alunos estrangeiros em universidades francesas; ao contrário, tratava-se de um curso, também de acordo com suas impressões, extremamente “lúdico”, voltado para as questões culturais da região à qual se dirigiram.

Nesse ponto, seria importante ponderar todas as representações sobre formação em língua estrangeira que se evidenciam no discurso dos entrevistados. Certamente foi muito interessante inscrever esses alunos em cursos que lhes ajudassem a se sentir acolhidos e integrados à realidade local. Por outro lado, durante as entrevistas, não era possível ignorar que estava diante de alunos já egressos e, portanto, sua avaliação era a de quem realmente vivenciou as dificuldades e poderia apontar com alguma propriedade as necessidades de estudantes universitários brasileiros em mobilidade na França.

Entre o relato acerca da obtenção de sua proficiência para a candidatura ao CsF e a narrativa do vivido, sobretudo no que dizia respeito à preparação linguística, perguntei-lhes sobre os textos orais e escritos que produziam na França, seja na esfera cotidiana, seja na esfera acadêmica. Mencionaram as dificuldades enfrentadas para lidar com a

⁷ Conforme Chamada Pública Programa Ciências sem Fronteiras / Campus France n° 182/2014. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=a3e0f585-c0da-4d2a-b026-3d7032f3e3d7&groupId=214072. Acesso em: 15/05/2018.

escrita e com a oralidade, passando por situações que envolviam desde a necessidade de obtenção de uma linha telefônica até a urgência da entrega de relatório técnico sobre a elaboração de um aplicativo – atividade que poderia fazer parte, por exemplo, das exigências de disciplinas da área de Engenharia da Computação.

Ao término da nossa conversa, quando indagados sobre a possibilidade de envio de alguns exemplos desses textos produzidos na França, todos se mostraram dispostos a colaborar e assim o fizeram. Não imaginava a quantidade, tampouco a qualidade do material que viria, de fato, a receber, mas parti do pressuposto já apontado por outros pesquisadores do campo de que tudo seria importante para a compreensão das necessidades de futuros candidatos à mobilidade e para a futura elaboração de cursos FOU:

Todo dado merece sua atenção, mas não será necessariamente didatizado mais tarde. O professor com uma demanda de curso FOU tem efetivamente necessidade de entrar no universo novo que é a disciplina, seus discursos, suas formas de trabalho. Para isso, à moda de um colecionador, ele deve recolher o máximo de material por meio do qual selecionará o que se tornará conteúdo do programa FOU. Essa etapa do trabalho, mesmo que pesada e exigente, é rica do ponto de vista humano, ela permite ao professor se iniciar em uma área desconhecida do conhecimento, o que é intelectualmente estimulante. A partilha com os responsáveis pelas disciplinas sobre as dificuldades dos estudantes em mobilidade, os encontros com os estudantes, trazem ao formador sólidos recursos para preparar a mobilidade. Resta, por fim, analisar e conceber as atividades para a formação linguística⁸ (STAUBER, 2016, p. 145-146).

Disposta a conhecer esse novo conteúdo, aguardei, entre dezembro de 2015 e janeiro de 2016, o recebimento de exemplares discursivos diversos. E1 preferiu enumerá-los e a mensagem eletrônica foi encaminhada em 2015:

⁸ Tradução nossa. Texto original: Toute donnée mérite son attention mais ne sera pas nécessairement didactisée ensuite. Le concepteur de FOU a effectivement besoin d'entrer dans l'univers nouveau qu'est la discipline, ses discours, ses formes de travail. Pour cela, à la manière d'un collectionneur, il se doit de recueillir un maximum de matériel parmi lequel il sélectionnera ce qui deviendra le contenu du programme FOU. Cette étape du travail, bien que lourde et exigeante, est riche humainement, elle permet au concepteur de s'initier à un domaine inconnu, ce qui est intellectuellement stimulant. Le partage avec les professeurs des disciplines sur les difficultés des étudiants en mobilité, les rencontres avec les étudiants, procurent au formateur des solides atouts pour préparer la mobilité. Reste ensuite à analyser et concevoir les activités pour la formation linguistique (STAUBER, 2016, p. 145-146).

- 1 - Lettre de résiliation do BNP Paribas (banco).
- 2 - Lettre de résiliation da SMENO (complemento seguro saúde).
- 3 - Currículo no "estilo francês" sob orientação do curso de Francês da universidade.
- 4 - Lettre de motivation para a empresa Lexsi.
- 5 - Slides utilizados nas aulas do curso de Algoritmos e Estruturas de Dados.
- 6 - Projeto semestral do curso de Programação Orientada a Objetos.
- 7 - Proposta de trabalho prático do curso de Algoritmos e Estruturas de Dados.
- 8 - Relatório do trabalho do item anterior.
- 9 - Comprovante de afiliação à Sécurité Sociale.
- 10 - Comprovante de afiliação à SMENO (complemento da Sécurité Sociale).
- 11 - Declaração da CAF (Caisse d'allocations familiales; importante pois auxilia no pagamento do aluguel do alojamento).

Ao receber essa lista, foi possível constatar, de imediato, o resultado do primeiro contato com esses egressos. O investimento em uma conversa que, em sua maior parte, foi dedicada à escuta de experiências desses alunos, teve como retorno o seu empenho em projetos cujos objetivos estavam claros desde o início: coletar dados para viabilizar a preparação de futuros colegas candidatos à mobilidade na francofonia.

Tendo sido acolhido nesse processo, observamos que o aluno autor da lista acima compreendeu bem a proposta e apresentou textos de três esferas: cotidiana, acadêmica e profissional. Trata-se justamente do egresso que tinha se dedicado a um curso extensivo em instituto de línguas antes do período de mobilidade e, a despeito de seu repertório, relatava as dificuldades que enfrentou em situações de escrita do dia a dia, como as arroladas: carta ao banco, à seguradora de saúde, à seguridade social.

Como era possível ainda fazer um estágio profissional durante o CsF, o egresso apresentou também os exemplares que o ajudaram a vivenciar essa experiência. Ao compartilhar conosco o currículo “no estilo francês”, observamos a consciência de que a apropriação de gêneros que circulam no contexto profissional dos falantes dessa língua era importante para sua candidatura e desenvolvimento como estagiário estrangeiro. Vale reiterar que esse discente também realizou curso de francês na Instituição de destino – *Université de Technologie de Compiègne* (UTC), paralelamente às disciplinas cursadas.

Tal oportunidade não foi mencionada pelos demais entrevistados nas suas respectivas realidades de acolhimento.

Os demais exemplares discursivos encaminhados por E2 e E3 pertencem, sobretudo, à esfera acadêmica. Da experiência vivenciada em disciplinas da área de Engenharia Ambiental, na *Université Franche-Comté*, recebemos relatórios de saída a campo, sínteses bibliográficas e relatórios de estágio. Da *École d'ingénieurs de l'Université de Nantes*, acusamos o recebimento de uma síntese escrita e de um roteiro de exposição oral do projeto profissional.

2. *Démarche* interrompida: da elaboração de uma formação FOU à visibilidade da experiência de mobilidade

Diante da riqueza dos textos coletados, se devêssemos, naquele momento, responder a perguntas sobre como atender a demanda e as necessidades de aprendizagem de alunos da UFABC que se apresentassem como candidatos à mobilidade em universidades francesas, já teríamos condições de passar ao que Mangiante & Parpette (2011) nos apresentam como tratamento dos dados, ou inventário de situações de comunicação orais e escritas a serem tratadas, como nos explica, com mais detalhes, Heloísa Albuquerque-Costa (2015, p. 17):

Segundo Mangiante e Parpette (2011), para responder a essas questões é necessário retomar os princípios metodológicos do ensino-aprendizagem do *français sur objectif spécifique* (doravante FOS), uma vez que eles consideram o FOU como uma declinação do FOS. Isso quer dizer que, para a concepção de programas FOU, é preciso passar pelas cinco etapas da metodologia FOS: a identificação e a análise das necessidades de aprendizagem, a coleta e o tratamento de dados (inventário de situações orais e escritas a tratar) e a elaboração de sequências didáticas que integram o programa do curso⁹.

⁹ Tradução nossa. Texto original: D'après Mangiante et Parpette (2011), pour répondre à ces questions il faut reprendre les démarches méthodologiques de l'enseignement et apprentissage du français sur objectif spécifique (désormais FOS) puisqu'ils considèrent le FOU comme une déclinaison du FOS. Ceci veut dire que pour la conception de programmes FOU il faut passer par les cinq étapes de la démarche FOS, c'est-à-dire l'identification et l'analyse des besoins d'apprentissage, la collecte et le traitement des données (inventaire de situations de communication orales et écrites à traiter) et l'élaboration de séquences didactiques qui intégreront le programme de cours (ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, p. 17).

Tendo priorizado a coleta de exemplares discursivos escritos, poderíamos inventariar situações em que esses textos seriam importantes para a integração de nossos alunos nas esferas cotidiana, acadêmica e profissional. Assim, à medida que recebia gêneros acadêmicos, por exemplo, demandava aos egressos, quando não estava explicitado, o título da disciplina à qual se referiam. Com essas informações, procedi à busca pelas ementas dos cursos nos *sites* das universidades de onde retornaram e isso me permitiu compreender melhor o contexto em que cada um se inseriu durante o período de estudos realizados na França.

Nesse íterim, o cenário para a efetiva passagem à etapa seguinte, que compreenderia a concepção e a oferta de cursos FOU, não se mostrava favorável. As resistências institucionais para o investimento em cursos dessa natureza, somadas, àquela altura (janeiro e fevereiro de 2016), à iminência da interrupção de programas federais como o CsF, exigiam da representação local do Francês no IsF a escolha de ações que sinalizassem, a longo prazo, a importância do depoimento daqueles egressos para a preparação linguística de futuros candidatos a outras bolsas para mobilidade acadêmica.

Em meio a uma grave crise política e institucional enfrentada pelo governo brasileiro nos meses subsequentes, pairava a certeza de que as possibilidades de mobilidade para a França (menos ainda para os demais países da francofonia) não teriam novamente, ao menos a curto prazo, as grandes proporções do período de vigência daquele Programa. Para que a intenção de viabilizar cursos FOU por meio daqueles dados coletados não fosse de imediato frustrada, passei a registrar e a tornar visíveis os desafios apontados nas narrativas desses egressos. Vislumbrava que, a partir de um registro público dessas experiências, a instituição poderia, em momento oportuno, retomar a discussão e comprometer-se sobre a necessidade de preparar adequadamente a comunidade acadêmica para a mobilidade em países de língua francesa¹⁰.

¹⁰ Em 2016, a UFABC ainda não fazia parte do acordo CAPES-Brafitec. Em fevereiro de 2018, anuncia-se a assinatura do acordo com a possibilidade de manifestação de interesse por parte de alunos da instituição, porém, no que se refere à preparação linguística, a oferta apresentada é de um curso FLE, nível A1.1, “(...) pensando em capacitar os estudantes na língua francesa para a participação da seleção de 2019 (...)”. Disponível em: <http://ri.ufabc.edu.br/index.php/29-noticia-em-destaque/328-chamada-manifestacao-de-interesse-capes-brafitec-2018> (acesso em: 14/05/2017). É evidente nesse discurso a perda de oportunidades então imediatas para a maior parte dos alunos de Graduação, embora, desde 2015, as ações do Programa Idiomas sem Fronteiras já apontassem a necessidade de vislumbrar a preparação para a mobilidade na francofonia para além do CsF e, sobretudo, por meio da elaboração e da oferta de cursos FOU nas universidades brasileiras.

Assim, apresentei um projeto ao Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da UFABC, para filmagem de depoimentos desses três egressos do CsF. Para além do registro das vivências desses alunos em meio acadêmico francês, o intuito era que os vídeos criados se constituíssem objetos de aprendizagem, pois seriam realizados em língua francesa, com referências a textos produzidos por esses alunos durante o período de seu percurso formativo na França.

Novamente, o trio de egressos foi consultado e aceitou contribuir para essa etapa do projeto, por meio da qual tornariam visíveis as suas experiências. Passamos a contar com o apoio da equipe do NTE que, após a realização de uma série de reuniões para a compreensão da natureza da proposta, solicitou um roteiro de perguntas aos alunos, a partir do qual desenvolveriam seus depoimentos. Segue o exemplo do roteiro encaminhado a E2. A segunda questão, nos três casos, foi dedicada ao relato sobre a contribuição de uma disciplina à qual os textos coletados se referiam, ou ainda a uma experiência da vida cotidiana importante para orientar um estudante estrangeiro na França:

1. *Présentation: coordonnées personnelles et de la mobilité (pays, cours, attentes).*
Apresentação: informações pessoais e da mobilidade (país, curso, expectativas).
2. *Quelle a été l'importance du cours Documentation et communication 1 pour votre formation? Décrivez (tenez en compte le descriptif du cours):*
Qual foi a importância do curso Documentation et communication 1 para sua formação? Descreva (considere a ementa do curso):
 - 2.1 *Comment étaient organisées les activités pour l'exploitation d'articles scientifiques;*
Como eram organizadas as atividades para a exploração de artigos científicos;
 - 2.2 *Comment étaient organisées les activités pour l'amélioration de l'expression écrite et orale?*
Como eram organizadas as atividades para o desenvolvimento da expressão escrita e oral?
3. *Présentez des conseils aux étudiants qui désirent étudier en France.*
Apresente conselhos aos estudantes que desejam estudar na França.

A equipe do NTE solicitou também os textos que coletamos para projeção durante as contribuições dos alunos. O planejamento para a filmagem e a produção artística dos vídeos foram realizados em março de 2016, enquanto os alunos preparavam as respostas às questões do roteiro.

Em 15/04/2016, foram capturadas as imagens e, após período de edição, durante o qual discutimos legendas em francês que se adequassem aos assuntos abordados pelos alunos em seus depoimentos, os vídeos foram disponibilizados separadamente, no canal Estúdio UFABC¹¹, todos sob o título *Les défis de la vie quotidienne et académique de la mobilité en France*.

O resultado das produções indica que, de fato, para além de um registro sobre um período de estudos na França, há uma intencionalidade pedagógica em cada uma das produções, pois estas dialogam com um dos textos produzidos pelos alunos, bem como com a ementa da disciplina em que eles foram apresentados. Trata-se, portanto, de objetos de aprendizagem, por meio dos quais podemos destacar aos futuros candidatos à mobilidade as contribuições que disciplinas próprias do modelo universitário francês representaram para o percurso formativo dos egressos em suas áreas específicas.

É o que se verifica na transcrição da resposta à segunda questão do roteiro, apresentada por uma egressa da área de Engenharia Ambiental (E2), que teria cursado a disciplina intitulada *Documentation et Communication*:

E2: A disciplina *Documentation et Communication* foi importante para mim, porque, como uma aluna estrangeira, ela me ajudou muito a desenvolver a língua francesa para fazer textos científicos e para fazer apresentações orais, nessa disciplina e nas outras. Esse módulo era dividido em duas partes: (...) no primeiro semestre, nós trabalhamos com muitos artigos (...) e, no segundo, escolhemos um problema ambiental (...) e trabalhamos sobre ele durante todo um semestre. Eu creio que esse módulo me ajudou muito a melhorar minha expressão oral em francês, porque todas as atividades eram individuais, então, nós deveríamos fazer apresentações orais diante de toda a sala e, após isso,

¹¹ Os vídeos foram acessados em 14/05/2018 e estão disponíveis em:
<https://www.youtube.com/watch?v=EIfV8G5H30s>
https://www.youtube.com/watch?v=x3lt6NNh_zA
<https://www.youtube.com/watch?v=Kqao70evjYA>.

o professor fazia comentários muito críticos, para nos ajudar nas próximas oportunidades¹².

Nesse depoimento, é possível verificar o lugar que o desenvolvimento da compreensão escrita e da expressão oral ocupa na formação dos alunos em mobilidade. Apresenta-se o panorama de uma disciplina que é ofertada para todos, mas, sob o olhar do egresso brasileiro, o parecer sobre o valor desse conteúdo é ainda mais criterioso. As críticas do professor são apresentadas como importantes para as próximas apresentações e, desse cenário de ensino-aprendizagem, o candidato à mobilidade pode inferir uma série de questões interculturais, sobretudo concernentes à avaliação, as quais ele deverá considerar em sua possível nova trajetória.

Também do ponto de vista do professor que se engaja na elaboração de cursos FOU, tal atenção à percepção de gestos e de valores diferentes no processo de aprender, de ser avaliado e de avaliar-se em uma nova cultura é confirmada sempre que se realizam pesquisas acerca da coleta de dados nesse processo. É relevante considerar que, apesar de possuir repertório compatível para a orientação de estudos em nível Superior, cabe ao formador, durante o processo de coleta de dados, apropriar-se de elementos, discursos e de particularidades culturais importantes para a discussão com seus alunos candidatos à mobilidade:

No caso do FOU, se o mundo acadêmico não é inteiramente estranho aos próprios professores que seguiram seus estudos, eles não dominam necessariamente a especificidade dos discursos, nem as particularidades culturais se eles não são nativos (BOUCHET; OLIVEIRA, 2016, p. 148-149)¹³.

¹² Tradução nossa. Transcrição de áudio original. E2: La discipline *Documentation et Communication* était importante pour moi, parce que, comme une élève étrangère, elle m'a beaucoup aidé à développer la langue française pour faire les textes scientifiques et pour faire les présentations orales, dans cette discipline et dans les autres. Cette unité était divisée en deux parties: (...) dans le premier semestre on a travaillé sur beaucoup d'articles (...) et, dans le deuxième semestre, on a choisi une problématique environnementale (...) et on a travaillé sur elle pendant tout le semestre. Je pense que cette unité a beaucoup aidé à améliorer mon expression orale en français, parce que toutes les activités étaient individuelles, donc on doit faire des présentations orales en face de toute la classe et, après les présentations, le professeur, il faisait des commentaires très critiques, pour nous aider pour les prochaines présentations. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ElfV8G5H30s> (acesso em: 14/05/2018).

¹³ Dans le cas du FOU, si le monde académique n'est pas entièrement étranger aux enseignants qui ont eux-mêmes suivi des études, ceux-ci n'en maîtrisent pas forcément la spécificité des discours, ni les particularités culturelles s'ils ne sont pas natifs (BOUCHET; OLIVEIRA, 2016, p. 148-149).

Em outra contribuição, além do destaque à necessidade de desenvolver com certa frequência textos acadêmicos no curso de Engenharia da Computação, os desafios frente às dificuldades em situações de comunicação escritas e orais do cotidiano são destacados:

E1: Eu posso dizer que (...) produzi sobretudo pareceres técnicos e relatórios, seja como atividades semanais, seja como projetos semestrais. Além disso, eu participei de muitas apresentações de projetos durante todo o ano. Havia ainda muitas cartas para produzir, por exemplo, para encerrar uma conta bancária ou o seguro saúde. No que concerne aos problemas de comunicação do dia a dia, na minha opinião, o principal problema para mim era falar ao telefone, porque era muito difícil compreender o que a outra pessoa quer dizer. Imagine que já é difícil às vezes compreender uma pessoa que está diante de seus olhos, então, quando não temos contato visual ou a qualidade sonora não é satisfatória temos ainda mais dificuldades¹⁴.

Esse caso evidencia uma constatação latente: embora tenha limitado a solicitação dessa coleta a textos escritos, a constante preocupação com a produção oral notada nos discursos indica a necessidade de inventariá-las para a elaboração de cursos FOU. Assim, é indispensável nesse tipo de formação planejar interações e tarefas em que seja necessária a apropriação de textos relacionados às condições e às especificidades burocráticas de permanência dos estudantes no período de mobilidade, tais como relacionamento com instituição bancária, seguridade social e seguradora de saúde, por exemplo.

Ainda no que diz respeito à produção oral, a contribuição de E3 aponta uma disciplina dedicada ao desenvolvimento dessa competência no contexto profissional:

E3: A disciplina *Projet Professionnel 2* foi muito importante para nos ajudar a organizar as ideias em nível de objetivos de vida, com o que se quer trabalhar, o que se quer fazer da vida, os tipos de trabalho, se queremos seguir uma área mais teórica ou, se não, um tipo de trabalho mais prático, etc. Para habituar-se à apresentação, havia, a cada semana,

¹⁴ Tradução nossa. Transcrição de áudio original em francês. E1: Je peux dire (...) j'ai produit notamment des rapports techniques et des comptes-rendus, soit d'activités hebdomadaires, soit des projets semestriels. En plus, j'ai participé de plusieurs présentations des projets pendant toute l'année. Il y avait encore beaucoup de lettres à produire, par exemple, pour clôturer un compte bancaire ou l'assurance maladie, par exemple. Par rapport les problèmes de communication du jour au jour, à mon avis, le principal problème pour moi c'était de parler au téléphone, parce que c'était très difficile de comprendre ce que l'autre personne veut dire. Imaginez que c'est déjà très difficile parfois de comprendre une personne qui est tout devant vos yeux, alors quand on n'a pas de contact visuel ou la qualité sonore n'est pas satisfactoire on a encore plus de difficulté. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x3lt6NNh_zA. Acesso em: 14/05/2018.

ou a cada duas semanas, uma apresentação oral individual sobre diferentes assuntos e havia também simulações de entrevista de emprego. Havia pessoas que representavam uma empresa, para apresentar as questões, e, do outro lado, havia pessoas que representavam estudantes para habituar-se aos tipos de questões¹⁵.

Pela natureza da disciplina e pelo diálogo que E3 promovera em seus textos entre os percursos formativos vivenciados no Brasil e na França, os exemplares discursivos produzidos nessa disciplina foram tratados para a elaboração de uma proposta de curso piloto que pudesse explorar, desde a elaboração do *Curriculum Vitae* até o *Portfolio – Projet Professionnel*, gênero de chegada que embasaria, em outro módulo, a apresentação oral das experiências e dos projetos profissionais dos alunos em preparação para a mobilidade. Tal formação, a qual intitulou **Préparation pour le stage professionnel et académique en France I**, segue anexa e contempla 6 (seis) encontros, para os quais foram previstas atividades de desenvolvimento das competências comunicacionais, gramaticais, lexicais, culturais e interculturais.

Tal proposta soma-se, portanto, aos vídeos produzidos, como legado e resistência à interrupção das discussões sobre o investimento institucional em formações FOU que, como aqui já foi apontado, fizeram-se e far-se-ão sempre necessárias à participação plena de alunos da UFABC em editais de outros programas de mobilidade na francofonia.

Considerações finais

No primeiro semestre de 2017, a UFABC se descredenciou do IsF, programa que resiste com ações em diferentes regiões do país. Cortes de bolsas para professores bolsistas do NuLi, somados à falta de entendimento e de vontade institucional para o estabelecimento de parcerias entre universidades vizinhas, colocaram um fim à atuação da instituição nesse Programa.

¹⁵ Tradução nossa. Transcrição de áudio original: E3: Le cours Projet Professionnel 2 a été très important pour nous aider à organiser les idées au niveau des objectifs de vie, de ce qu'on veut travailler, de ce qu'on veut faire de la vie, les types différents de travail, si l'on veut faire un peu théorique ou sinon un type de travail un peu plus pratique, etc. Pour s'habituer à la présentation, on avait, chaque semaine, ou toutes les deux semaines, une présentation orale individuelle sur différents sujets et il y avait aussi des simulations d'entretien d'embauche. Il y avait des gens qui jouait le rôle d'une entreprise, pour poser des questions, et d'autre côté, il y avait des gens qui jouait le rôle des étudiants pour s'habituer aux types de questions. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kqao70evjYA>. Acesso em: 14/05/2018.

Ainda que se note tal descontinuidade local da proposta, as iniciativas que fizeram parte dela no âmbito do francês, tais como a coleta de dados, tendo em vista a elaboração de cursos, bem como a produção de vídeos sobre as experiências de mobilidade na França, constituem fontes que ainda contribuirão, em momento oportuno, para a retomada do investimento em preparação linguística adequada aos fins propostos.

Dessa feita, a coleta de dados apresentada nesta contribuição advém da interação entre os Programas CsF e IsF que, desde 2016, estiveram sujeitos a interrupções – o que de fato se confirmou em 2017 para o primeiro caso. Seu legado, entretanto, deve ser permanentemente resgatado e registrado em uma política linguística institucional que refletirá as expectativas da comunidade acadêmica, no que se refere à formação específica para o enfrentamento de oportunidades de mobilidade a serem reconquistadas.

Tal reconquista só será possível por meio de projeto político nacional que resgate a importância da Ciência, da Tecnologia e da Inovação, com vistas a um país plenamente soberano e novamente comprometido com o processo de internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvidos nas universidades brasileiras, ação na qual todos os seus alunos possam ter, novamente, oportunidades de mobilidade e de formação adequada para tal desafio.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP). **Synergies Argentine**, La Plata, n. 3, p. 11-23, 2015. Edição on-line. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Argentine3/albuquerque_costa.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

BOUCHET, K.; OLIVEIRA, G. M. J. La place de la collecte de données dans la conception d'une formation en FOU: l'exemple d'une collecte à Agrosup Dijon pour la FZEA-USP. *In*: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. **Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes** (Série Enjeu 4). São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2016, p. 147-178.

STAUBER, J. La collecte des données en Français sur Objectif Universitaire. *In*: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. **Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes** (Série Enjeu 4). São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2016, p. 135-146.

ANEXO

Proposta de curso piloto FOU: Préparation pour le stage professionnel et académique en
France I

Séances	Compétence de Communication	Compétence Grammaticale	Compétence Lexicale	Compétence Culturelle et Interculturelle
1 et 2: Le CV en France	Reconnaître et produire à l'écrit le genre textuel CV en France; évaluer les CVs des collègues;	L' usage des verbes d'action à l'infinifit pour présenter d'une façon dynamique le parcours, les compétences et les intérêts personnels et professionnels	Formations (dénominations de parcours au lycée - normal ou technique); compétences (langues, logiciels maîtrisés); expériences professionnelles (dénominations des postes); centre d'intérêts (sports, voyages, bénévolat).	Exploiter les CVs des étudiants brésiliens et les comparer aux modèles du site français: http://www.modeles-de-cv.com/faire-un-curriculum-vitae.php
3 et 4: Portfolio (1e partie): mon parcours, mes changements	Reconnaître le genre Portfolio – Projet Professionnel ; détailler à l' écrit le projet professionnel décrit dans le CV: se présenter; décrire le parcours éducationnel avant l'Université; parler des choix et des changements.	Le Passé composé: raconter le parcours du lycée à l'Université ; pendant la réécriture : observer les comparatifs, les adverbes et les connecteurs logiques.	-Le champ lexical du parcours d'un étudiant brésilien au lycée et celui d'un étudiant français: le dénominations des examens, des contrôles, des cours.	Comparer les parcours des étudiants brésiliens et français du lycée à l'Université. Exploiter les sites: http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat-premier-grade-universitaire.html http://sisu.mec.gov.br/
5 et 6: Portfolio (2e partie): Mon projet professionnel	Détailler à l' écrit le projet professionnel décrit dans le CV: mes choix, mes motivations, les possibilités, mes plans.	Le futur proche / le futur simple: présenter mes projets; Le subjonctif: présenter les possibilités après la fin du cours; Les connecteurs logiques de finalité.		Comparer les parcours des étudiants brésiliens et français à l'Université; Exploiter le site de l'UFABC http://www.ufabc.edu.br/ et le comparer, en ce qui concerne à la formation, aux sites des universités françaises de la mobilité des étudiants du groupe.

**O SUJEITO-APRENDIZ DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM INTERCÂMBIO
UNIVERSITÁRIO: AQUISIÇÃO E IDENTIFICAÇÃO
LINGUÍSTICO-CULTURAL**

Amarílis Aurora Aparecida Valentim

Introdução

Na sociedade contemporânea, mudanças tecnológicas, políticas e econômicas vêm favorecendo a mobilidade das pessoas, dando-lhes a oportunidade de acesso à informação e à formação além-fronteiras. A formação de blocos econômicos e o estabelecimento de parcerias estratégicas entre os países, por exemplo, têm garantido ao indivíduo não apenas viajar, como trabalhar e estudar com maior facilidade em outro país.

Nesse transpassar de fronteiras reais, mas igualmente psicológicas e simbólicas, o indivíduo, em contato com outras pessoas, culturas e línguas, vê-se diante da possibilidade de outra configuração não apenas geográfica como identitária. Isto porque, entende-se o sujeito contemporâneo não como uma essência que se manifesta no decorrer da vida, mas como contínua construção, fruto de agenciamentos (ROSE, 2001) e conexões (BAUMAN, 2005), na interação pela linguagem e com o Outro.

A identidade está associada a como a pessoa se relaciona com o mundo e a como esse relacionamento é construído pelo espaço e tempo, incluindo possibilidades futuras, sendo modulado por uma língua-cultura (NORTON, 2000). Nas diferentes práticas discursivas, portanto, os indivíduos coconstroem e negociam sua identidade (MOITA LOPES, 2003).

Nesse sentido, face ao crescente contexto de mobilidade estudantil, como ação de internacionalização do ambiente universitário, a partir da assinatura de convênios de cooperação e de ações de fomento, e vislumbrando a situação de imersão como reveladora de um meio de aprendizagem e de exercício da língua capaz de permitir experiências particulares de aquisição linguística e de constituição identitária, voltamo-nos, em nossas pesquisas, ao estudo de autobiografias languageiras de estudantes em intercâmbio.

Esse tipo de mobilidade exige, em nosso entender, uma contrapartida e engajamento do sujeito para aprender a língua falada no país de destino, comprometimento sem o qual não poderia cumprir com êxito seus estudos. Igualmente, há a necessidade de abrir-se a esse Outro.

Assim, a língua ou as línguas empregadas na comunicação não são apenas instrumentos ou sistemas, mas contribuem à reconfiguração identitária que mencionamos.

Partimos da hipótese de que a língua estrangeira vivenciada nesse contexto modifica-se a si mesma e ao próprio aprendiz. Isto porque, ao aprendê-la, inicia-se um processo de identificação e subjetivação pelo uso da linguagem.

Não apenas se toma emprestado (MAHER, 1998, p. 135) essa língua, em teoria do outro, mas, por meio dela, o aprendiz adentra novas formações discursivas (BERTOLDO, 2003, p.115), o que impacta também sua visão de mundo (REVUZ, 2001).

Quais motivações determinam a escolha de um ou outro país como destino de intercâmbio? Que representações o estudante estrangeiro se faz do país e da língua –alvo? A mobilidade acadêmica efetuada interfere nessas representações? E a vivência cotidiana da língua estrangeira impacta o processo identitário desse falante?

Essas foram algumas das questões que nortearam nossa pesquisa de campo junto à intercambistas francófonos na Universidade de São Paulo, indagando-os sobre sua autobiografia linguageira por meio de questionários e entrevistas, seguindo uma abordagem compreensiva (BERTAUX, 2001; KAUFMANN, 1996).

As reflexões do presente artigo decorrem das discussões apresentadas em nossa pesquisa de doutorado, realizada junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciência Humanas (FFLCH – USP), na área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, e visam compartilhar com o leitor parte do que os participantes daquela pesquisa relataram acerca de sua motivação para a realização do intercâmbio no Brasil e da vivência com e por meio da língua portuguesa.

1. A internacionalização do ambiente universitário e o fomento da aprendizagem de línguas

A globalização da economia e os enormes avanços tecnológicos das últimas décadas redefiniram as relações interpessoais e, por conseguinte, a forma de se compreender a língua-alvo.

Na sociedade atual, a evolução das tecnologias da informação e da comunicação, bem como a possibilidade de uma maior mobilidade profissional e acadêmica, culminam em novas exigências comunicativas, seja no mundo profissional ou social (redes sociais e aplicativos que propiciam o contato entre os indivíduos) que remetem a um uso eficaz de uma ou mais línguas.

Políticas linguísticas locais e internacionais, na esteira de medidas econômicas, redefinem o ensino, sobretudo universitário, e acenam para novas necessidades referentes ao uso e, portanto, ao ensino de uma língua estrangeira.

Com a assinatura do Tratado de Bologna (1999)¹, por exemplo, tornaram-se crescentes as iniciativas e os programas para a internacionalização das universidades. Esse processo teve início em 1998 com a Declaração de Sorbonne por ocasião do 800º aniversário da Universidade de Paris, sendo seus signatários: França, Alemanha, Itália e Reino Unido, com o intuito de se estabelecer uma Área de Educação Superior na Europa que favorecesse a circulação e a rápida disseminação de conhecimentos científicos, bem como a mobilidade estudantil e docente, aumentando a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior.

Para tanto, seria importante que os estudantes de graduação tivessem “acesso à diversidade de programas, incluindo oportunidades de estudos multidisciplinares, desenvolvimento de **proficiência em línguas** e a habilidade para o uso de novas

¹ Acordo assinado em Bolonha, em 1999, por ministros europeus de Educação, visando, a partir de ações conjuntas, favorecer a criação de um Espaço Europeu Comum de Ensino Superior, garantindo maior compatibilidade entre os sistemas de ensino dos países signatários, incluindo o reconhecimento de estudos, aumentando a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, além do fortalecimento da competitividade e atratividade das universidades europeias em âmbito internacional. Atualmente, 48 países fazem parte do acordo.

tecnologias da informação [...] [sendo] encorajados a despender ao menos um semestre em universidades fora de seu próprio país” (EHEA, 1998, grifo nosso)².

Assim, busca-se criar condições para essa mobilidade com a assinatura de acordos bilaterais, o reconhecimento de créditos e a concessão de auxílios financeiros, e a proficiência linguística plurilíngue se torna peça importante no processo de conhecimento e compartilhamento de saberes científicos e também socioculturais.

No contexto brasileiro, conforme Sonia Pereira Laus (2012), desde o fim da Guerra Fria, com a internacionalização de diferentes setores da economia, ações governamentais começam a redefinir o formato de cooperação acadêmica a fim de dar acesso aos frutos da revolução tecnológica e a mobilidade passa a ser vista como “o fator mais importante no processo de internacionalização da educação superior” (LAUS, op.cite, p. 58).

Nesse cenário, com o crescente desenvolvimento de ações visando à cooperação internacional, as universidades passam a investir em mecanismos de adequação como: programas de ensino de línguas, cursos em outros idiomas, pesquisas conjuntas e programas de duplo-diploma. O ensino de línguas e culturas torna-se, doravante, um dos eixos prioritários da política de formação e de pesquisa de muitas universidades.

Essas novas necessidades comunicativas fazem emergir no ensino superior uma visão particular do uso das línguas, o que, em certa medida, impacta igualmente os métodos de ensino e sua finalidade.

Os ditos idiomas de especialidade, isto é, o *français sur objectifs spécifiques* (FOS), o *español con fines específicos* (EFE), e o *english for specific purposes* (ESP), têm ganhado espaço no cenário universitário atual visto essa compreensão, não nova, todavia em voga, de que a língua permitirá ao aprendiz mover-se, quer fisicamente quer virtualmente, para fins específicos de estudo ou em um futuro profissional, o que dele exigirá compreender certos aspectos linguísticos e relacionais condizentes com o ramo de

² Tradução nossa. “Undergraduates should have access to a diversity of programmes, including opportunities for multidisciplinary studies, development of a proficiency in languages and the ability to use new information technologies [...] students would be encouraged to spend at least one semester in universities outside their own country”. (European Higher Education Area -EHEA, **Sorbonne Joint Declaration**,

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf. Acesso em 27/03/2019.

estudo ou atividades do aprendiz-profissional, a fim de que lhe seja facilitada a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, voltamo-nos à mobilidade estudantil em nível universitário não só pelo fato de esta representar uma tendência atual, mas, sobretudo, por entendermos que é uma condição diferencial no que se refere à aprendizagem de línguas.

2. A internacionalização da Universidade de São Paulo

Nos últimos 10 anos, houve um considerável volume de atividades de mobilidade³, permitindo a circulação de jovens estudantes, que passam um semestre ou um ano de sua formação acadêmica em outro país, tendo contato com outras formas de ensino, pesquisa e de conceituação, bem como cultura(s) e língua(s) diferentes da sua, promovendo-se uma vivência sociocultural e linguística, favorável ao diálogo intercultural.

Na Universidade de São Paulo, que tomamos como base, desde 2009 há um aumento da presença de estudantes estrangeiros em virtude dos acordos de cooperação internacionais firmados e de programas de auxílios, como o Erasmus, na Europa, a Aliança Acadêmica, na América do Sul, e outros de instituições financeiras privadas, o que fomenta a internacionalização do ambiente acadêmico.

Em 2009, chegaram à USP cerca de 506 estudantes estrangeiros. Em 2010, esse número subiu para 849. Em 2011, 1205, um acréscimo de 42% aproximadamente em relação ao ano anterior e, em 2012, já eram 1458 intercambistas⁴. Ou seja, em três anos, o volume de mobilidade *incoming* praticamente triplicou.

Dos países que mais enviaram estudantes à USP, conforme matéria do Jornal do Campus⁵, em 2011, destacam-se França, Colômbia, Espanha, Portugal e México, sendo que, destes, as universidades francesas ocupavam o 1º lugar no ranking publicado, sendo responsáveis pelo envio de 255 alunos.

³ Por mobilidade, entendemos o deslocamento feito pelo estudante de sua universidade de origem a outra para a realização de um período de intercâmbio.

⁴ Informações disponíveis em <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>. Acesso em 29/03/2019.

⁵ Publicação da Universidade de São Paulo. Matéria veiculada em abril de 2012, Edição 392. <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/cat/edicoes/ed392/>. Acesso em 04/04/2018.

Em recente levantamento da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional⁶, no ano de 2017, foram recebidos 1556 estudantes e, entre janeiro e abril de 2018, já são 695 intercambistas na Universidade. Nesse um ano e quatro meses, as universidades francesas continuaram a colocar a França na primeira colocação, como responsáveis pelo envio de 382 estudantes.

Os Indicadores Internacionais da Universidade de São Paulo (Quadro 1)⁷ sinalizam esse esforço de tornar internacional o ambiente universitário:

Quadro 1 - Indicadores Internacionais da USP

Indicador (Período de 01/01/2011 a 16/09/2017) ↕	Total
Alunos de Graduação USP no Exterior	11724
Alunos de Graduação de Instituições Estrangeiras	9798
*Convênios Assinados	1893
*Convênios Vigentes	3523
Docentes USP no Exterior	7431
Docentes de Instituições Estrangeiras	1968
Visitas de Delegações Internacionais	2913

Fonte: Elaboração própria baseada no site da AUCANI-USP
(<https://internationaloffice.usp.br/>)

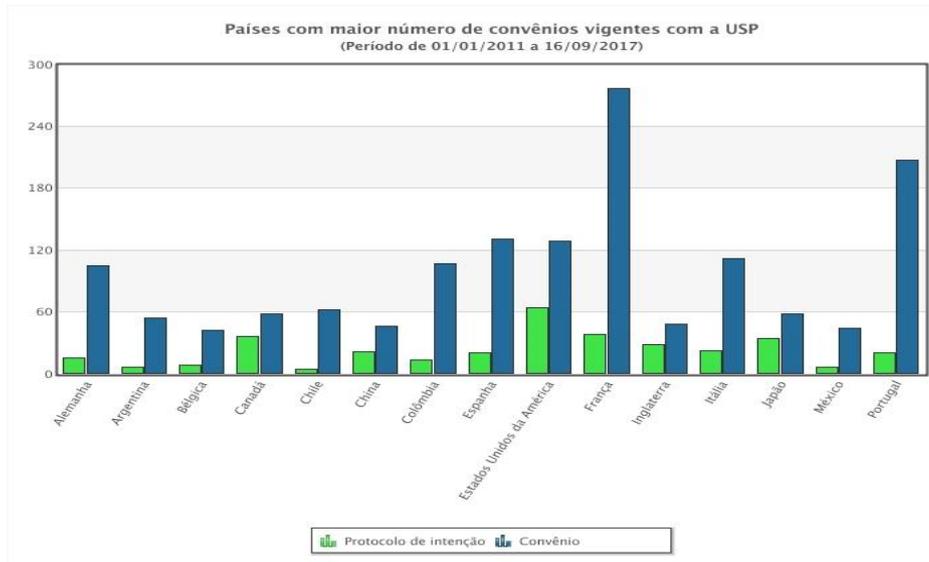
Nos últimos anos, são mais de 3 mil e 500 convênios vigentes, quase 12 mil alunos de graduação no exterior e 10 mil intercambistas na USP, além de um considerável número de mobilidade docente e de visitas de delegações internacionais, cujo objetivo principal é estreitar as relações entre as instituições.

Desses convênios, destacam-se alguns países, sendo a França (272) aquele com o maior número de ações vigentes, seguida de Portugal (Gráfico 1).

⁶ Informações disponíveis em <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>. Acesso em: 04/04/2018.

⁷ As informações sobre mobilidade constantes neste e nos demais quadros que seguem foram extraídas do site <http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/midia/indicadores-internacionais/>. Com última atualização de dados em: 16/09/2017.

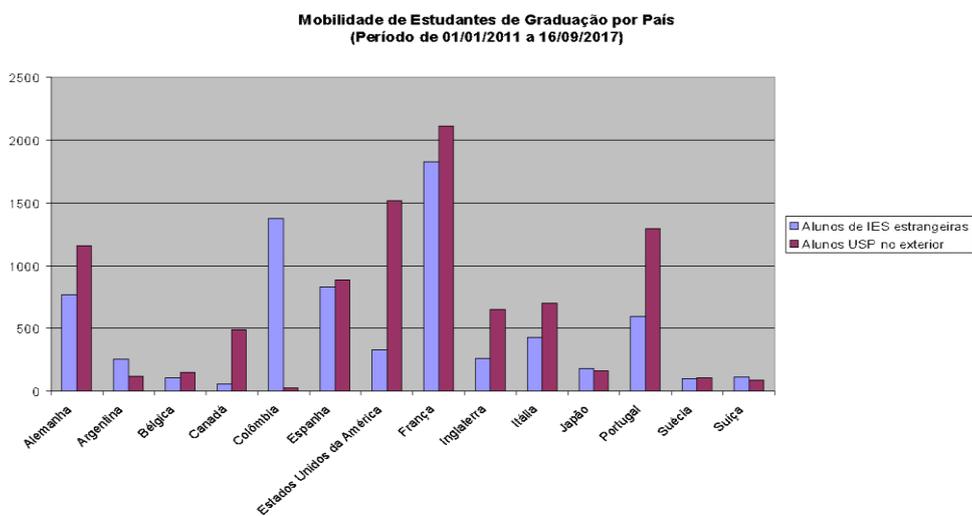
Gráfico 1 - Países com maior número de convênios com a USP



Fonte: Elaboração própria baseada no site da AUCANI-USP (<https://internationaloffice.usp.br/>)

Esse fato impacta nas atividades de cooperação e no número de mobilidades *incoming* e *outgoing* estabelecidas nos últimos anos entre França e Brasil, especificamente entre as IES francesas e a USP, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de Mobilidade por país



Fonte: Elaboração própria baseada no site da AUCANI-USP (<https://internationaloffice.usp.br/>)

Quase ao centro do gráfico, a França se destaca dos demais países pelo alto número de mobilidade⁸, na casa de dois mil alunos enviados e recebidos.

Essa informação, associada à anterior (Gráfico 1), evidencia a relação em ordem de importância entre o estabelecimento de convênios e a mobilidade estudantil efetivada e a significância desse país no cenário da mobilidade local.

Nota-se, no Gráfico acima, que outros países apresentam considerável mobilidade⁹. Entretanto, para além da França, apenas a Espanha apresenta trocas equilibradas¹⁰, ainda que em volume bem menor (831 *incoming*; 887 *outgoing*).

Dentre as Unidades USP que receberam e enviaram estudantes, em número e de modo equitativo, destacam-se as Faculdades de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e de Economia e Administração (FEA), as quais são responsáveis pelo recebimento de 23,25% do total de mobilidades *incoming* no período (2279) e pelo envio de 16,33% do total de mobilidades *outgoing* (1914). Para além delas, devido aos acordos de duplo diploma estabelecidos, a Escola Politécnica (EP) se destaca com um número expressivo de saída de estudantes USP (acima de dois mil), atingindo 18,18% do montante de mobilidade *outgoing*.

Esses números demonstram uma quantidade considerável de intercâmbios realizados, sinalizando para os esforços envidados pelas Instituições de Ensino Superior para a promoção de um ambiente acadêmico internacional, bem como de sua relevância no atual contexto de formação, sendo a mobilidade estudantil peça-chave.

3. O intercâmbio acadêmico como cenário favorável à aquisição linguístico-cultural

Aprender uma língua não se restringe a saber um código, a “dominar” um sistema enquanto combinações, regras e exceções, mas vai além e envolve novos tipos de relações com o saber, com o outro e consigo mesmo.

A relação que o indivíduo estabelece com e por meio da língua estrangeira evoca a totalidade de seu ser e se constitui em percurso único. À medida que avança na

⁸ 1827 alunos de IES francesas em mobilidade na USP e 2112 alunos USP em mobilidade na França.

⁹ Portugal (597 *in*, 1296 *out*), EUA (333; 1516), Espanha, Colômbia (1374; 23) e Alemanha (766; 1161)

¹⁰ A Colômbia, ao contrário, destaca-se por um forte desequilíbrio entre mobilidade *incoming* e *outgoing*, com inclinação para a vinda de estudantes.

aprendizagem, o aprendiz vai fazendo da LE menos estrangeira, identificando-se com aspectos sociais, linguísticos e culturais da sociedade-alvo, reconfigurando-se por ela (HALL, 2004).

Lançar-se nessa travessia é um desafio desestabilizante. Para Christine Revuz (2001, p. 227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se outro”. Ou seja, o aprendiz, ao adentrar o mundo da nova língua, vai tendo contato com novas experiências de sentido, de sonoridades e compreensões que também ressignificam experiências anteriores, inclusive aquelas vivenciadas por meio de língua materna (LM), o que, em certa medida, vai transformando-o.

Isso porque a língua tem a função mediadora entre os sujeitos e entre o sujeito e o mundo, ao qual o indivíduo adentra, já em seu nascimento, pelo viés da linguagem. É pelo discurso que o homem se subjetiva. É o discurso que permite o deslocamento da noção homem > sujeito, segundo Eni Orlandi (2001, p. 9). O aprendiz é sujeito que fala, relaciona-se e se reconhece em interação, a qual lhe possibilita influenciar ou ser influenciado, em um processo renovado constantemente.

Assim, a participação nas atividades sociais contribui para que o indivíduo construa, reelabore e expanda seu capital cultural. Em termos de aprendizagem linguística, a vivência de práticas culturais na sociedade-alvo possibilita que os estrangeiros identifiquem melhor os elementos distintivos dessa cultura, os quais seriam adquiridos espontaneamente pelos nativos.

O intercâmbio permite um contexto efetivo de uso da LE, fundamental à aquisição e à vivência de situações de grande implicação sócio-discursiva, para além de uma “simples” comunicação baseada em troca de informações, o que exige do aprendiz e lhe permite a possibilidade de agência.

Ademais a vivência da prática da língua e da cultura local, o contexto do intercâmbio possibilita o exercício de uma competência plurilíngue, a qual se configura como a capacidade que possui um indivíduo de empregar a bom termo variedades linguísticas, gerenciando seu repertório em função de fatores situacionais e culturais. Assim,

a competência plurilíngue não é simplesmente um conjunto de competências de comunicação iguais e, sobretudo, nem perfeitas nem

uniformes [...]. O nível e a natureza da competência do indivíduo mudam de uma variedade à outra em função de sua participação nas atividades sociais [...] segundo normas e necessidades situacionais e intencionais¹¹ (CUQ, 2003, p. 139).

4. Conhecer, aprender, vivenciar, fazer parte – Motivações para realizar um intercâmbio no Brasil e aprender a língua portuguesa

A partir das colocações dos intercambistas entrevistados, pudemos estabelecer quatro categorias que nos permitiram ter um olhar global de suas motivações e seus principais pontos de interesse, a saber: Língua, Cultura, Aspectos de Ordem Pessoal e Motivações Acadêmicas, conforme sintetizado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Motivações para a realização do intercâmbio no Brasil e na USP

Aspectos envolvendo a <i>Língua</i>	Aspectos envolvendo a <i>Cultura</i>	Aspectos de Ordem Pessoal	Aspectos envolvendo <i>Motivações Acadêmicas</i>
Estar em contato com a variante linguística brasileira; Aperfeiçoar conhecimentos anteriores; Descobrir uma nova língua; Estar confrontado a uma língua diferente da LM.	O Modo de vida; O Multiculturalismo do país; Uma nação miscigenada; O Brasil representa um contexto latino-americano que desejam conhecer/descobrir.	Desejam uma postura mais autônoma; Independência; Fazer descobertas; Entrar em contato com o Outro, Viajar enquanto estudam; A concretização de um sonho; Agradar membros de sua família.	Existência do acordo de cooperação acadêmica; Boa reputação da Universidade de São Paulo; Possibilidade de especialização e desenvolvimento de pesquisa; Importante para a vida profissional; Networking: contato com outros estudantes da mesma área; com diferentes teorias e formas de ensino;

¹¹ Tradução nossa. “La compétence plurilingue n’est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes [...]. Le niveau et la nature de la compétence de l’individu changent d’une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales [...] selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels” (CUQ, 2003, p.139).

ACÇÕES DIDÁTICAS E FORMATIVAS EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: CAMINHOS PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

			Uma formação de qualidade que os prepare igualmente para o futuro profissional e para a inserção em um mercado de trabalho altamente competitivo, onde a experiência internacional é um diferencial.
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Seus comentários revelam uma percepção do intercâmbio como sendo uma situação privilegiada para a vivência da língua portuguesa (LP), seu aprimoramento ou aquisição:

“Melhorar meu português, aprender cursos diferentes e conhecer mais sobre a cultura”. (F3)

Além disso, para os intercambistas, essa experiência favorece o estabelecimento de comparações entre as variantes linguísticas, com as quais tiveram contato (português de Portugal, português brasileiro e angolano, por exemplo):

“Aprender a língua; aprender a falar o brasileiro que é muito diferente do português”. (F6)

O intercâmbio é visto, ainda, como uma oportunidade de desenvolvimento de suas capacidades em outras línguas:

“[Desejo] aperfeiçoar meu português continuando a estudar também o espanhol”. (F5)¹²

É ocasião para aproveitar das condições discursivas e interacionais próprias da linguagem, na tentativa de integrar-se na memória discursiva (ORLANDI, 1998, p. 209), a qual não é acessível pelo estudo sistêmico da língua estrangeira, visando assumir outros

¹² 48% dos entrevistados haviam estudado anteriormente a língua espanhola.

lugares de enunciação (BERTOLDO, 2003), bem como desenvolver sua capacidade linguageira e plurilíngue.

O intercâmbio é a possibilidade de se impregnar de uma **cultura diferente**, podendo-se confrontar com essa realidade e “*descobrir se o que dizem sobre o país é verdade*” (F2), indo além dos estereótipos que povoam seu imaginário, estabelecendo uma experiência mais profunda no que se refere à cultura e à língua-alvo, almejando uma maior aproximação com esse novo:

“*Aprender a língua, encontrar os brasileiros e me **familiarizar** com a cultura*” (N), é o maior desejo (F2).

Não se trata apenas de aprender uma língua, mas de fazer parte da cultura de acolhida.

Assim, os comentários dos participantes classificados no eixo Cultura evidenciam a importância real e em seu imaginário do intercâmbio para o conhecimento ou aprofundamento de questões linguístico-culturais e deixam entrever aquilo que esses estudantes estrangeiros veem como característico da cultura brasileira: **o multiculturalismo e sua latinidade**, mas sinalizando igualmente para a consciência de que a realidade do contexto de imersão os fará confrontar o imaginado e o vivenciado, podendo vir a ressignificar essas apreensões primeiras, as quais Elizabeth Harkot-de-la-Taille (2013, p. 133) afirma antecederem à experiência concreta.

Em seus relatos, ganham destaque os substantivos “paixão” e “atração”, como palavras-chave para definir o interesse pela “brasilidade”:

“*Nas minhas aulas, eu estudava português e desde então me apaixonei não apenas pela língua como pelo país e seu multiculturalismo*” (F8).

No que se refere aos Anseios Pessoais é notável o desejo de se tornar diferente. E, como argumentou Revuz (2001), a língua é também veículo para esta transformação. Poder viajar sozinho ou com seus pares e sair em descoberta são atrativos que tornam o intercâmbio uma oportunidade especial para se alcançar liberdade, autonomia e independência.

Por fim, ao apresentarem Motivações Acadêmicas, essas se referem à formação universitária e profissional, ao fato de haver acordos interuniversitários de cooperação e ao anseio de com o intercâmbio obterem uma formação de qualidade que os prepare igualmente para o futuro profissional e para a inserção em um mercado de trabalho altamente competitivo, onde a experiência internacional pode ser um diferencial, mas a qual é também condição quando se pensa no contexto europeu e mundial, marcado pelo alargamento de fronteiras e o aumento crescente da mobilidade nos diferentes segmentos sociais.

Se, ao pensarmos em intercâmbio, pretendemos que os aspectos acadêmicos sejam o carro-chefe das motivações dos estudantes, os dados mostraram que esses apareceram em menos da metade dos relatos. O que move a realização do intercâmbio são prioritariamente os aspectos linguísticos, culturais e o anseio do encontro com o Outro. Na base da realização do intercâmbio está, portanto, a atitude de sair ao encontro de uma língua-cultura, a qual se anseia descobrir. **Encontrar-se com a língua portuguesa** falada no Brasil é, se não o primeiro, um dos objetivos primordiais.

Muitos relataram que se esforçam para fazer uso da língua local e não se posicionam como um “simples” turista estrangeiro, mas como um sujeito (aprendiz) que se aplica a fazer uso da língua em diferentes situações e práticas discursivas. Entretanto, não se privam de igualmente se comunicar, quando necessário (ou desejado), em outros idiomas de seu capital linguístico, exercendo, assim, sua identidade plurilíngue.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o foco dos estudantes em intercâmbio está em conhecer, aprender e vivenciar a língua e a cultura-alvo, mas também o contexto do intercâmbio como experiência ampla de transformação e desenvolvimento: intelectual, cultural e interpessoal.

Considerações Finais

Na atualidade, é facultada ao indivíduo uma possibilidade maior de deslocamento real e virtual, passível de ocasionar o contato com culturas e línguas e a modificação das formas de relacionamento com as outras pessoas e, por conseguinte, consigo.

Nesse âmbito, devido a iniciativas político-econômicas, a mobilidade acadêmica tem se tornado uma possibilidade e um atrativo aos jovens universitários que almejam

descobrir e conhecer uma cultura diferente da sua, para o que se faz necessário, muitas vezes, aprender uma língua estrangeira.

No país de destino, esses estudantes estrangeiros passam por processos de identificação, construindo conjuntamente com aqueles com quem têm contato uma rede de conexões (BAUMAN, 2005), compartilhando valores e um mesmo ideal (HALL, 2006) pelo uso quotidiano da língua-alvo nas interações sociais, havendo uma reconfiguração simbólica, motivada pelo desejo de conhecer, aprender, experimentar e fazer parte.

As motivações para a realização de uma mobilidade académica, especialmente no Brasil, referem-se à possibilidade de viver novas experiências linguísticas, culturais, académicas e pessoais.

O relato dos informantes denota um **eu-aprendiz de LE** interessado em aproximar-se da língua portuguesa em uma relação de descoberta, aprendizagem ou aprimoramento, conforme seu nível de conhecimento. Sinaliza um **eu-cultural** atraído pelo diferente, passando pelo confronto com essa cultura, mas vislumbrando a familiarização.

As motivações académicas estão em consonância com a existência dos acordos bilaterais entre as Instituições de ensino, o que lhes possibilita um enriquecimento formativo no currículo ao retorno, mas igualmente vislumbrado como um diferencial para a carreira.

Já as motivações de ordem pessoal sinalizam o desejo de independência e autonomia, associados a uma postura aberta frente ao outro e ao novo.

Quanto ao Brasil, o desejo de conhecê-lo foi motivador para muitos aprenderem a língua portuguesa. O país representa uma diferença significativa em termos geográficos, culturais e linguísticos. Seu imaginário compõe-se de uma sociedade miscigenada, marcada pelo multiculturalismo e a diversidade étnica e cultural.

Dessa forma, o Brasil representa uma “oportunidade única” que abrange muito mais do que outras formas de concepção dos saberes científicos, passando pela vivência linguístico-cultural e a descoberta de si e do Outro.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Tradução: Carlos Alberto Medeiros.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan Université, 2001.

BERTOLDO, E. S. O Contato-confronto com uma língua estrangeira: A subjetividade do sujeito bilíngüe. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora da Unicamp e Editora Argos, 2003, p. 83-118.

CUQ, J-P. (Org.). **Dictionnaire de didactique du français**: Langue étrangère et seconde. Paris: CLE International/ASDIFLE, 2003.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Sorbonne Joint Declaration**, Disponível em:
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf. Acesso em: 27 mar. 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E. **Sentir, saber, tornar-se**: estudo semiótico do percurso entre o sensório e a identidade narrativa. 2013. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KAUFMANN, J-C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan Université, 1996.

LAUS, S. P. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 115-138.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 13-38.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender ethnicity and educational change. Londres: Longman, 2000.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 203-212.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. reimpressão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001, p. 213-230. Tradução: Silvana Serrani-Infante.

ROSE, N. Inventando nossos eus. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001. p. 137-204.

O DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA ATIVA NO ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL EM LÍNGUA FRANCESA: PREPARAÇÃO PARA A MOBILIDADE ACADÊMICA

Hyanna Dias de Medeiros

Introdução

Atualmente, novas demandas, oriundas de contextos e necessidades de comunicação diversos, redefinem os propósitos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Políticas de incentivo à internacionalização do ensino superior foram adotadas com o objetivo de promover o aumento da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação. Assim, no meio acadêmico brasileiro, as relações internacionais assumiram, conseqüentemente, maior destaque, pois os intercâmbios científicos tornaram-se mecanismos acessíveis para o aprimoramento da formação acadêmica e profissional, visando inovação e desenvolvimento das áreas de conhecimento.

Nesse contexto, no qual o diálogo acadêmico e a divulgação de pesquisas entre diferentes países são os objetivos principais, comunicar-se em outras línguas tornou-se um imperativo.

Pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (GREMO; HOLEC, 1990; PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; PARPETTE, 2008) destacam a compreensão oral como uma das competências mais difíceis de desenvolver e imprescindível para a interação em contextos diversos.

Especialistas na área da didática das línguas estrangeiras, mais especificamente, na didática do ensino da língua francesa, apontam a preparação antes da mobilidade acadêmica como fundamental (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2012) e destacam a compreensão oral como uma das competências mais solicitadas aos intercambistas, principalmente no que se refere às estratégias para

compreender as aulas expositivas, Cours Magistraux (PARPETTE; MANGIANTE, 2012; PARPETTE, 2016).

Deparamo-nos, nesse cenário, com a necessidade de (re)pensar a formação de professores de língua estrangeira a fim de prepará-los para atender às demandas por formação mais específica decorrentes do meio universitário, possibilitando ao intercambista uma excelente inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES) em países estrangeiros.

Observamos, no entanto, que o desenvolvimento da compreensão oral não é objeto de reflexão e discussão nas disciplinas de formação didática dos Cursos de Letras-Licenciaturas com habilitação em Línguas Estrangeiras nas universidades brasileiras. A reflexão e a discussão ocorrem em situações práticas, quando os professores em formação desenvolvem atividades a partir de suporte oral, geralmente como meio para viabilizar o tratamento de outras competências.

Nesse sentido, várias questões sobre o ensino-aprendizagem da compreensão oral podem ser colocadas visando à formação de professores para ajudá-los a responder às demandas decorrentes do contexto de internacionalização das universidades brasileiras. Quais documentos selecionar? Quais procedimentos adotar para a didatização desses documentos? Quais atividades preparar?

Para responder a essas questões, apresento uma “unidade didática” (PUREN, 2011b) para formação de jovens professores desenvolvida durante parte de minha pesquisa de mestrado¹ junto aos alunos inscritos na disciplina *Atividades de Estágio em Francês*, do curso de Letras Português/Francês-Licenciatura da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, bem como os resultados obtidos e algumas reflexões iniciais feitas a partir de sua realização.

Apresento, num primeiro momento, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, a saber, a disciplina *Atividades de Estágio em Francês*, do curso de Letras Português/Francês. Em seguida, descrevo o módulo ***Ensino da compreensão oral em Francês***, elaborado com o intuito de fomentar a reflexão sobre nossa temática junto aos

¹ A pesquisa de mestrado intitulada “O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo” foi defendida em abril de 2017 e está disponível no endereço eletrônico <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-07082017-194408/fr.php>.

alunos da disciplina, e a unidade didática elaborada, para, finalmente, nas considerações finais, apresentar a contribuição da pesquisa para a área de formação de professores em línguas estrangeiras.

1. A disciplina *Atividades de Estágio-Francês* e seus participantes

A disciplina *Atividades de Estágio* tem por objetivo oferecer aos alunos um espaço de reflexão sobre as questões que permeiam as práticas didáticas a fim de possibilitar a realização de simulações de aulas, promover atividades práticas como análise de materiais e livros didáticos para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), viabilizar a realização de projetos relativos ao ensino-aprendizagem de línguas e fomentar discussões sobre estratégias de ensino e de aprendizagem.

O caráter de formação prática da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* e a possibilidade de levar o aluno a reflexões sobre o ensino-aprendizagem configuraram um espaço propício para o desenvolvimento de atividades de formação com foco na capacitação e no desenvolvimento de estratégias visando à atuação dos futuros professores em relação a temáticas específicas. Nesse contexto, desenvolvemos uma proposta de formação voltada para futuros e jovens professores com vistas ao ensino da compreensão oral em francês.

O público-alvo da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* é formado pelos alunos do 5º e 7º períodos do curso de Letras Francês. Alguns desses alunos já atuaram como professores de francês ou estão em fase de iniciar suas experiências docentes. Uma primeira ação de pesquisa desenvolvida foi a elaboração de um *Questionário Diagnóstico* para os oito alunos inscritos na disciplina oferecida no período noturno. O objetivo do questionário era o de traçar o perfil do grupo de participantes a partir das seguintes informações: idade, formação acadêmica e experiência profissional. Os resultados obtidos foram: 87% do grupo declarou idade superior a 26 anos, 50% dos participantes cursavam, concomitantemente, o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Francês/Português, 12,5% havia concluído o Bacharelado e cursava apenas a Licenciatura e 25% estava inscrito na licenciatura e já havia terminado a pós-graduação. Com relação à experiência profissional, 50% declarou não possuir experiência no ensino de Francês

Língua Estrangeira, 37,5% dos participantes são professores de Francês Língua Estrangeira e 12,5% declarou ter tido algumas experiências, mas não as consideravam consistentes.

Os participantes com experiência ou alguma experiência docente foram denominados *Participantes Experientes (PE)*. Desse modo, temos: PE1, PE2, PE3 e PE4. Já os participantes que declararam não possuir qualquer experiência com ensino de Francês Língua Estrangeira foram denominados *Participantes Inexperientes (PI)*. Assim, temos PI1, PI2, PI3, PI4.

O *Questionário Diagnóstico* também contou com uma segunda parte intitulada *Com relação à compreensão oral*, cujo objetivo consistiu em apreender as impressões iniciais dos participantes sobre o ensino da compreensão oral. Servindo ao propósito de responder os questionamentos colocados na introdução deste capítulo, destaco as seguintes questões:

- I. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula?
- II. O que você considera importante para compreender um documento oral? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 7 a alternativa menos importante).
 - a. Identificar o contexto de produção (os falantes envolvidos, a situação de comunicação).
 - b. Identificar o contexto de uso (qual a finalidade do texto, informações relevantes).
 - c. Seu conhecimento sobre o assunto.
 - d. Seu conhecimento do léxico.
 - e. Seu conhecimento da gramática.
 - f. Traduzir as palavras desconhecidas.
 - g. Ter acesso a um vocabulário em apoio à escuta.
- III. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles?
- IV. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala?

Com a questão I, busquei identificar o que os participantes consideravam compreensão oral em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De

acordo com as respostas obtidas, o foco da compreensão oral está associado ao conteúdo da mensagem, exemplificado como tema, assunto tratado e informações centrais.

Por meio da pergunta II, focalizei em identificar junto aos participantes quais fatores poderiam auxiliar o processo de compreensão de documentos orais e quais fatores seriam considerados menos importantes. Os participantes enumeraram os itens, de modo a estabelecer uma ordem de importância.

Tomando a primeira opção de cada participante, os itens *conhecimento sobre o assunto* (opção c), *identificar o contexto de uso* (opção b) e *identificar contexto de produção* (opção a) foram considerados fatores importantes, nessa ordem, e podem auxiliar o processo de compreensão oral. Vale salientar, nesse ponto, que *conhecimento da gramática* (opção e) foi um dos itens julgados com menor importância no auxílio da compreensão oral.

Com a questão III, busquei identificar as impressões dos participantes a respeito dos critérios de seleção de documentos. De acordo com as respostas obtidas, os critérios de seleção apontados pelos participantes estavam relacionados ao conteúdo gramatical do documento, ao nível linguístico do aluno e à velocidade da fala. Não obtivemos respostas relacionadas ao teor da mensagem ou ao interesse do público, aspectos mencionados pelos participantes ao responderem às questões i e ii.

Com a questão IV, procurei identificar os conhecimentos dos participantes sobre os tipos de atividade mais utilizados quando da exploração de documentos orais em sala de aula. As respostas obtidas apontaram o *Questionário de Múltipla Escolha (QME)* e o preenchimento de *lacunas* como mais empregados pelos professores de Francês Língua Estrangeira ao elaborarem propostas de atividade para compreensão oral em sala de aula. Diante das respostas obtidas com as questões iii e iv, os participantes foram levados a justificar suas escolhas sobre os critérios utilizados para propor as atividades de compreensão oral. Como justificativa, obtivemos as seguintes respostas:

**Tabela 1: Justificativa das escolhas sobre critérios utilizados para
proposição de atividades**

PE1	Uma atividade para avaliar a CO e não acabar colocando o aluno para escrever ou falar e perder o foco central da CO.
PE2	O nível de francês dos alunos. Tentar variar as abordagens.
PE3	Ausente.
PE4	Selecionar questões na ordem em que as falas aparecem.
PI1	Deve ser uma atividade que trabalhe as 4 competências (CO/PO/CE/PE).
PI2	Verificar a potencialidade do documento.
PI3	Buscar uma aproximação com os contextos nos quais os alunos utilizarão o conteúdo apresentado.
PI4	Atividades que explorem mais o léxico ou a pronúncia.

Fonte: Elaboração própria

A partir das justificativas apresentadas, é possível perceber que a maioria dos participantes não estabelece relações entre o que apontam ser a compreensão oral, conforme respostas dadas à questão I, o que julgam importante para o auxílio da compreensão oral, de acordo com respostas dadas à questão II, e os critérios utilizados para proposição de atividades, expostos na Tabela 1. Apenas PI2 sugere “verificar as potencialidades do documento” sem, no entanto, detalhar esse processo.

Desse modo, é possível entender que, ao focalizar apenas aspectos linguísticos a serem explorados e desenvolvidos em determinado nível linguístico, conforme as respostas à questão III, os participantes julgam propostas centradas em QME e lacunas, respostas à questão IV, como pertinentes para verificar a compreensão oral, associando esse processo ao reconhecimento de informações pontuais durante a escuta do documento.

É possível entender, assim, que ignoram uma das funções das atividades de compreensão oral em sala de aula, ou seja, não associam o tratamento de análise pedagógica e a didatização do documento ao processo de construção de sentido da mensagem que, conforme respostas dadas às questões I e II, é o foco da compreensão oral.

Com base nesses dados, elaborei uma unidade didática com o intuito de fomentar as discussões e reflexões a respeito da compreensão oral e, mais especificamente, sobre os critérios de seleção de documentos e formas de exploração didática. Nesse sentido, os

participantes, enquanto estudantes do curso de Letras com habilitação em língua francesa, considerando suas experiências de aprendizagem, e enquanto futuros professores em preparação para ensinar a língua, foram levados a projetar experiências de ensino.

2. A formação do jovem professor: o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*

No âmbito da formação didática proposta pela disciplina *Atividades de Estágio-Francês*, desenvolvi um módulo de formação de professores intitulado *Ensino da compreensão oral em Francês*, que privilegiou a prática e a meta-reflexão sobre a temática. Ministrei o módulo durante sete semanas, sendo que, em cada uma das semanas, tratei de um aspecto relacionado ao desenvolvimento da compreensão oral do ponto de vista do ensino, ou seja, como o professor pode trabalhar os momentos de compreensão oral em sala de aula focalizando o desenvolvimento da competência de compreensão oral. No total foram realizadas sete atividades de compreensão oral de documentos autênticos em língua francesa.

Conhecer o perfil dos participantes e suas impressões iniciais sobre o ensino da compreensão oral foi fundamental para desenvolver as ações de formação, pois a experiência e a inexperiência profissional dos participantes em sala de aula foram consideradas ao longo da elaboração das fichas utilizadas como instrumentos de formação e de coleta de dados.

Nesse sentido, elaborei instrumentos de forma a relacionar as reflexões e práticas pedagógicas concernentes à compreensão oral à formação meta-reflexiva. Assim, cada uma das atividades de formação do módulo foi composta pelos seguintes momentos: *Ficha de apreciação do professor em formação*, *Fiche d'activité pour l'apprenant* e *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

A *Ficha de apreciação do professor em formação* foi concebida com a intenção de identificar e registrar as impressões do professor em formação acerca de cada aspecto tratado na atividade. Num primeiro momento, ao conhecer o documento oral, o participante é levado a formular hipóteses sobre as possibilidades de uso do vídeo/áudio apresentado. Assim, ele se coloca no papel de professor e analisa o documento oral

visando justificar seu uso e as possíveis atividades a serem realizadas a partir dessa análise. A título de exemplo, reproduzimos a ficha proposta na primeira intervenção:

Figura 1: Ficha de apreciação do professor em formação

<p style="text-align: center;"><i>Ficha de apreciação do professor em formação</i></p> <p>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</p> <p>Depois de assistir ao Erasmus? Qu'est-ce que c'est?, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Você utilizaria o vídeo <i>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</i> nas suas aulas? Por quê?2. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.3. Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique.4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?6. Quais recursos você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo?7. Lembrando que o foco recai apenas sobre a compreensão do documento, quanto tempo você acredita ser necessário para explorar esse vídeo em sala de aula?8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?
--

Fonte: Elaboração própria

Esta ficha é apresentada em português, pois tem por objetivo fazer com que os participantes reflitam de forma mais espontânea sobre o que pensam ser o adequado a desenvolver após o contato com o documento oral.

A *Fiche d'activité pour l'apprenant* apresenta a proposta de didatização para o documento trazendo questões de compreensão oral a serem respondidas pelo participante. Esta ficha é apresentada em francês, foi elaborada por mim e apresenta sugestões de atividades de exploração do documento e, de forma implícita, alguns procedimentos

metodológicos. A título de exemplo, reproduzimos a ficha proposta na primeira intervenção:

Figura 2: Fiche d'activité pour l'apprenant

Fiche d'activité pour l'apprenant

Erasmus? Qu'est-ce que c'est

Regardez attentivement la vidéo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est* et identifiez les informations demandées ci-dessous:

Pour une compréhension globale ...

Identifiez la situation

1. Qui parle dans la vidéo?
2. La communication est:
 - a. un entretien
 - b. une conversation
 - c. une présentation publicitaire
3. Quel est le sujet général de la vidéo? Justifiez votre réponse.
4. Quel est l'objectif de cette vidéo? Informer, expliquer, décrire, raconter, convaincre, etc. Justifiez votre réponse.

Identifiez des informations ponctuelles

1. Quels sont les noms des pays entendus?
2. Quels sont les chiffres présentés dans la vidéo?
3. Il y a-t-il des abréviations dans la vidéo? Le sens de ces abréviations est-il présenté?
4. Quels sont les mots transparents que vous avez entendus?

Pour approfondir un peu plus...

1. Regardez la vidéo une deuxième fois et cochez la réponse la plus cohérente:
 - a. ERASMUS est:
 un programme d'échange académique en France
 un programme d'échange académique destiné à des étudiants et à des enseignants
 le seul programme d'échange mentionné dans la vidéo
2. Les nombres du programme ERASMUS. Regardez la vidéo une troisième fois et complétez les lacunes:
 - a. La France, c'est le _____ pays en termes d'envoi d'étudiants.
 - b. En effet _____ ERASMUS sont français.
 - c. ERASMUS existe depuis _____.

- d. _____ pays intègre ERASMUS.
- e. Au côté accueil, la France passe en _____ position.
- f. La France accueille _____ d'étudiants.

Pour bien comprendre

1. Après avoir compris la situation, identifiez les mots clés et les données ponctuelles de la vidéo, expliquez: Qu'est-ce que c'est la GÉNÉRATION ERASMUS?

Fonte: Elaboração própria

Com essa ficha, o participante é levado a se colocar no papel de aluno de língua estrangeira, pois realiza a atividade de compreensão proposta e, ao final, é levado a refletir sobre sua função e pertinência.

A *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* conduz o participante a refletir e avaliar as primeiras impressões que descreveu na *Ficha de apreciação do professor* em relação à proposta de didatização. Neste momento, ele compara sua primeira opinião sobre documento oral com a proposta de didatização apresentada. A título de exemplo, reproduzimos a ficha utilizada na primeira intervenção:

Figura 3: Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant*, por favor, reflita individualmente e responda:

1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.
2. Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant* você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.
3. Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades?

Fonte: Elaboração própria

Esta terceira ficha é apresentada em português, pois tem por objetivo levar o participante a realizar uma avaliação meta reflexiva, colocando-se, nesse momento, no papel de professor.

Essas três fichas, tal como foram concebidas, levaram os participantes a assumir diferentes papéis e contribuem para a construção da identidade do futuro professor, pois permitem que o participante se enxergue e ouça sua própria voz na medida em que faz reflexões sobre práticas pedagógicas a partir de projeções de experiências de ensino.

Na próxima seção, apresento a unidade didática composta pelas fichas aqui ilustradas e que constituiu a primeira atividade de formação do módulo.

3. A unidade didática *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*²

A unidade didática *Erasmus? Qu'est-ce c'est?* recebeu esse título pois diz respeito à temática tratada no documento oral explorado. Essa foi a primeira atividade de formação desenvolvida ao longo do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*.

O documento em questão é um vídeo de 15 minutos, disponível na internet, que trata do programa de intercâmbio *Erasmus* e traz depoimentos de intercambistas. As informações apresentadas são reforçadas por imagens, siglas e números, a velocidade de fala apresentada é consideravelmente acelerada para níveis iniciantes. Do ponto de vista léxico e gramatical, o vocabulário não é complexo e o tempo utilizado é o presente.

A partir da análise das respostas dos participantes ao *Questionário Diagnóstico Com relação à compreensão oral*, o vídeo em questão foi escolhido pois a temática é relevante para o contexto de internacionalização e os participantes sinalizaram que o objetivo da compreensão oral é identificar a temática, assunto e/ou ideia central, mas relacionaram esse fator ao processo de didatização do documento oral; sua organização, associando o uso de diferentes linguagens como, por exemplo, imagens e texto escrito, me permitiram introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO.

Para servir aos propósitos da formação, o vídeo não foi utilizado em sua integralidade. Desse modo, os participantes assistiram aos primeiros 44 segundos, nos quais a origem do programa e da sigla Erasmus é apresentada.

² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JqRmAfUDr1g>. Acesso em maio, 2019.

Essa unidade didática teve por objetivos, mais especificamente:

- Introduzir noções básicas para a seleção, análise e didatização de um documento oral (público, nível, objetivos da atividade, competências mobilizadas, modalidades de trabalho, recursos, tempo despendido, etapas de trabalho).
- Introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (uso de outras línguas, por exemplo).
- Introduzir a noção de critérios de escolha dos documentos orais.

Os objetivos listados perpassaram a unidade didática que, por sua vez, foi desenvolvida da seguinte forma:

- Os participantes assistiram ao vídeo proposto.
- Fizeram a apreciação do documento apresentado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em formação*.
- Assistiram ao vídeo uma segunda vez. Nesse momento, responderam às perguntas de compreensão oral propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*.
- Discutiram suas respostas em grupo.
- Preencheram a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Diante dos objetivos estabelecidos para a unidade didática em questão, as respostas dos participantes foram analisadas e, à luz das orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram agrupadas em categorias.

As respostas obtidas com a realização da *Ficha de Apreciação do Professor* foram categorizadas em:

- *Motivação para uso do documento*, que abarca as razões pelas quais se pode ou não utilizar um dado documento oral.
- *Objetivos com o uso do documento*, que indica os diversos objetivos que podem ser atingidos ao utilizar um dado documento oral e aplicar sua atividade.
- *Público*, que engloba fatores relacionados ao perfil do grupo com o qual um dado documento será utilizado e sua atividade será aplicada.

- *Competências mobilizadas*, que aponta quais competências podem ser mobilizadas com o uso de um dado documento e a aplicação de sua atividade.

A partir dessas categorias, as respostas das outras duas fichas também foram analisadas. Na próxima seção, apresento e discuto os dados obtidos com a realização da unidade em questão.

4. Da análise das categorias identificadas

Com a análise da categoria *Motivação para uso do documento*, PE2 e PI4 indicaram o interesse pelo tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral.

PE3 apontou o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral, indicando, ainda, como complemento ao livro didático com o qual trabalha.

PI1 e PI3 relataram que, por ser autêntico, o documento deveria ser trabalhado em sala de aula, pois traz ao ouvinte uma situação semelhante à que podem encontrar na realidade.

A partir dessas respostas é possível depreender que PI1 e PI3 consideraram o uso do documento autêntico como forma de trazer para a sala de aula situações de comunicação externas a ela, ou seja, como forma de preparar os alunos para situações de contato com a língua alvo.

Essa noção de aproximação com a realidade é um dos objetivos didático-metodológicos quando da introdução de materiais autênticos, como apontam Cuq e Gruca (2009), afirmando que esses materiais permitem aos alunos entrar em contato com a utilização real da língua, além de possibilitar o contato com situações com as quais possivelmente se depararão em caso de estadia em países de língua francesa.

O fato de propor documentos orais autênticos, em si, não gera aprendizagem, pois o ensino da CO deve levar o aluno a desenvolver estratégias que possam ser empregadas em outros documentos e em outras situações e, assim, tornar-se cada vez mais autônomo no processo de escuta. Cornaire (1998) e Cuq e Gruca (2009) salientam

que se deve ajudar os alunos de língua estrangeira a conhecer e a utilizar estratégias que lhes serão úteis no momento da escuta e que maximizem sua capacidade de responder às atividades de compreensão.

Nesse sentido, ressalto a importância de intervenções pedagógicas, por meio da elaboração de atividades de compreensão, que levem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas e que facilitem a aprendizagem e processo de compreensão oral (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002).

Com relação à categoria *Objetivos com o uso do documento*, os PE presentes apontaram que abordar um tema específico pode ser considerado um objetivo de compreensão a ser atingido na medida em que a temática é próxima do grupo ou integra o quadro de necessidades dos alunos. Nesse sentido, entendo que os participantes experientes reconheceram a necessidade de mobilizar um comportamento de compreensão do público-alvo (GREMO; HOLEC, 1991).

Ao aproximar a temática da realidade do aluno, o professor cria condições para que as estratégias de interesse ao tema e de conhecimento prévio sejam mobilizadas (BOYER, 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998).

Os Participantes Inexperientes PI1 e PI3 apontam, como objetivos do uso de documentos orais, a avaliação da CO e o trabalho gramatical, respectivamente. Em particular, para PI3, documentos orais são suportes que exemplificam o que está sendo abordado em sala de aula, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da competência gramatical.

Na categoria *Público*, os Participantes Experientes (PE2 e PE3) consideraram os objetivos e interesses do público como fatores a serem levados em conta na escolha de documentos orais, ou seja, no caso do documento em questão, o tema intercâmbio pode interessar a estudantes universitários.

Na didática das línguas, conhecer os interesses do público com o qual se trabalha é apontado como uma das primeiras preocupações que o docente deve levar em consideração ao escolher material didático para preparar e ministrar as aulas.

O Participante Experiente PE2, além do interesse do público, associando o tema a estudantes universitários, também mencionou o nível linguístico do público. Ao analisar

o documento, PE2 mencionou também o carácter acelerado do vídeo em questão, ou seja, o *débit* da fala, indicando que nível 3 seria capaz de compreendê-lo.

Sobre o *débit* da fala, Gregory Beller, Thomas Hueber, Diemo Schwarz e Xavier Rodet (2006), no artigo intitulado *Le débit de parole en Français*, utilizam o *Dictionnaire de la parole. laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*³, explicam que o *débit* é um conceito difícil de ser definido, mas que pode ser entendido "como movimento global de tudo o que é dito, levando em consideração as pausas, as acelerações e desacelerações" da fala (p. 1)⁴.

Os Participantes Inexperientes apontaram a velocidade da fala como elemento determinante para a escolha do documento.

Assim, para PI1, PI3 e PI4, por ser considerado rápido, o documento deve ser utilizado em níveis mais avançados. Sobre esse aspecto, é necessário lembrar que o vídeo em questão não apresenta vocabulário de difícil compreensão ou estruturas complexas e que, a partir da didatização, poderia ser utilizado em níveis iniciantes. Nesse sentido, os Participantes Iniciantes, por falta de discussões didático-metodológicas, acabam por priorizar a escolha de documentos a partir do *débit* associando o rápido ao avançado e o lento ao iniciante.

De acordo com Boyer (1990) a percepção auditiva é seletiva, ou seja, captamos mais facilmente elementos que fazem parte da nossa experiência auditiva. A percepção auditiva é maleável, podendo ser modificada por novas experiências. Ainda segundo o autor, a escuta é uma atitude voluntária de percepção, ou seja, nos esforçamos para depreender certos indícios do que estamos ouvindo. Nesse sentido, a constante associação da dificuldade ao *débit* da comunicação está relacionada, em grande parte, à falta de mobilização de estratégias. Segundo o autor, é necessário favorecer uma atitude de escuta, criando, a partir da seleção do documento, uma atmosfera que mantenha o interesse dos alunos.

³ Referenciado pelos autores: Galerneau, A.; Tremblay, P.; Martin, P., *Dictionnaire de la parole. laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*.

⁴ Tradução nossa. No original: "[...] comme un mouvement global de ce qui est dit, prenant en compte les pauses, les arrêts, les accélérations et les décélérations".

Com relação às *competências mobilizadas*, observamos que apenas PE2 considerou a associação de imagens com a fala e os conhecimentos prévios dos alunos como fatores a serem mobilizados nas atividades de CO.

A capacidade de se servir das imagens para compreender as informações e utilizar do conhecimento prévio para construir sentido são considerados elementos que compõem a competência Estratégica, que é a capacidade de lidar com falhas na competência Sociolinguística e/ou na competência gramatical servindo-se ou criando estratégias que auxiliem a compreensão (CANALE; SWAM, 1980).

PE3, mesmo sendo Participante Experiente, não explicita conhecimento em relação aos desdobramentos do ensino da CO que envolvem outras competências, como a estratégica e a sociolinguística, assemelhando-se ao Participante Inexperiente PI3, pois ambos indicam apenas a compreensão oral como competência a ser mobilizada e não a percebem, nesse contexto, como competência a ser desenvolvida. Para esses dois participantes, a resposta é única: durante a escuta, mobiliza-se a competência de compreensão oral.

Já os Participantes Inexperientes PI1 e PI4 associam a CO às atividades de produção oral e escrita, ou seja, apontam as atividades de compreensão oral como meio para ensinar outras competências, mais especificamente produção oral e escrita e competência gramatical.

No primeiro momento, ao registrarem suas reflexões na *Ficha de Apreciação do Professor*, a grande maioria dos participantes demonstrou compreender que o nível linguístico dos alunos, conteúdo gramatical e a velocidade da fala do áudio ou vídeo são critérios a serem considerados na seleção de documentos orais, corroborando o perfil traçado no *Questionário Diagnóstico*.

No entanto, ao longo da atividade formativa, observamos que alguns participantes perceberam que os critérios acima citados não são os únicos elementos determinantes para a seleção de um documento oral, pois a intervenção pedagógica, ou seja, as questões de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*, significaram para eles um facilitador da compreensão das informações contidas no documento, o que indica que o interesse do público pelo tema abordado pode ser levado em consideração. Deste modo, o professor não precisa descartar um dado documento apenas por considerá-lo

inadequado ao nível linguístico do público-alvo, pois ele pode elaborar atividades adaptadas.

Neste sentido, o nível linguístico dos alunos, o conteúdo gramatical e a velocidade podem ser combinados a outros critérios como, por exemplo, interesse pelo tema e objetivos ligados à situação de comunicação para escolha de documentos orais a partir da análise do perfil do público.

Essa percepção dos participantes fica evidenciada nas respostas dadas na *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* ao compararem sua apreciação feita na *Ficha de Apreciação do Professor* com a proposta de atividade oferecida na *Fiche d'activité pour l'apprenant*.

O Participante Experiente PE2 e os Participantes Inexperientes PI3 e PI4, indicaram que, mesmo tendo considerado o documento como sendo de difícil compreensão para níveis iniciantes em função da rapidez da fala, as questões adequadas ao público facilitariam a CO do vídeo, ou seja, é possível inferir que há reconhecimento do trabalho do professor ao propor questões de compreensão adequadas ao público (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002).

As respostas de PI3 indicam que o participante reviu sua posição em relação aos critérios para seleção de documentos. Num primeiro momento, há a indicação da necessidade de “sólidos conhecimentos de língua” por considerar “difícil para aluno iniciante produzir hipóteses em um vídeo tão rápido”. Ao longo da atividade, PI3 reconheceu que as imagens e siglas presentes no vídeo e a focalização das questões nesses elementos facilitaram o processo de compreensão. Essa modalização nas respostas demonstrou que houve sensibilização em relação aos elementos a serem considerados na análise de documentos orais.

Se, para PI3, no início do trabalho a seleção de documentos passava, prioritariamente, pelo aspecto linguístico, após a realização das atividades propostas houve acréscimo de critérios, denotando uma mudança de postura.

O participante PI1 continuou apontando a dificuldade que alunos iniciantes teriam para responder às questões de compreensão apresentadas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*, associando, assim, a CO ao nível linguístico:

PII: “Elas ajudam na compreensão mais fina, mas exigem um público que já tenha uma boa compreensão ou seria preciso, depois das perguntas, voltar o vídeo e parar nas passagens em que se encontram as respostas.”

A análise da resposta acima demonstrou que, para esse participante, as respostas são encontradas no documento oral, ou seja, para PI1, compreender é identificar palavras e reproduzi-las nas questões, fato evidenciado pela necessidade de parar nas passagens. Essa prática de pausar o documento associada à compreensão é desaconselhada, pois sugere que para compreender o documento é necessário compreender todas as palavras, o que ocorre ainda em algumas práticas para níveis iniciantes. Como apontam Gremo e Holec (1991), o sentido é construído a partir da compreensão de indícios que interagem com nossos conhecimentos. Ainda segundo os autores, é necessário conscientizar ouvintes iniciantes em Língua Estrangeira que a compreensão será, muitas vezes, incompleta.

Considerações finais

A análise qualitativa das reações e produções dos jovens professores em formação demonstrou suas dificuldades para selecionar e didatizar documentos para trabalhar compreensão oral em sala de aula, pois tendem a propor atividades de modo intuitivo que nem sempre revelam uma reflexão concernente aos procedimentos didático-metodológicos.

Buscamos, por meio da unidade didática apresentada, levar o jovem professor à meta reflexão acerca das práticas empregadas no ensino da compreensão oral, mais especificamente, identificar quais critérios podem ser considerados quando da seleção desses documentos.

De modo geral, a partir das respostas e contribuições dos participantes, verificamos que houve sensibilização em relação às questões concernentes ao ensino da CO abordadas na unidade apresentada.

As análises dos dados demonstraram que, ao criar instrumentos para promover a meta reflexão por meio da realização das atividades e da reflexão sobre elas, foi possível gerar aprendizado em formação de futuros professores.

Em um contexto no qual se observa a necessidade de produzir material pedagógico, como é o caso Francês para Objetivos Universitários, a capacidade crítico-reflexiva do professor deve ser desenvolvida com vistas a fomentar sua autonomia.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLER, G.; SCHWARZ, D.; HUEBER, T.; RODET, X. **Le débit de parole en Français**. 2006. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Beller05f/index.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2016.

BOYER, H.; BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M. **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère**. Paris: CLE International, 1990. CUQ, J. P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International, 2003.

CUQ, J. P., GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

GREMMO, M. J.; HOLEC, H. **La compréhension orale: un processus et un comportement**. Aquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le Français dans le monde. Février-Mars. Paris. Hachette, n. 8, p. 30-40, 1990. Disponível em: http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris: CLE International, 1998.

COSTA, H.; PARPETTE, C. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France: projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. **Synergies Brésil**, v. 1, n. 10, p. 11-21, 2012.

MAGIANTE, J-M., PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.

_____. **Le français sur objectif universitaire**. Paris: PUG, 2011.

_____. **Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires**. **Synergies Algérie**, n° 15, 2012, p. 147-166.

PARPETTE, C. De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 5, n. 1, p. 219-232, 2008.

PUREN, C. **Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères**, Paris: Association des professeurs de langues vivantes. 2009.

Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Acesso em: 14 nov. 2016.

LHOTE, E. **Enseigner l'oral en interaction**. Percevoir, Écouter, Comprendre. Hachette, 1995.

ROST, M. Listening Tasks and Language Acquisition. **JALT Publication – Conference Proceedings**, p. 18-28. 2002. Disponível em: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016

INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS: DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO DE ESCRITA ACADÊMICA NA UFABC

Samira Murad

Introdução

Na esteira da crescente internacionalização das universidades brasileiras (MOROSINI, 2011), ações para promover o letramento acadêmico em inglês vem ocorrendo com frequência nas referidas instituições. O conhecimento dos gêneros textuais orais ou escritos que comumente circulam, em inglês, na esfera acadêmica internacional (como, por exemplo, a apresentação de congresso ou o artigo científico) é de extrema importância tanto para pesquisadores experientes como para alunos em formação, estejam eles na graduação ou na pós-graduação, pois é esse domínio que permite a eles uma inserção efetiva no âmbito internacional. Neste contexto, a Universidade Federal do ABC (UFABC) vem realizando uma série de ações na direção de tornar-se uma instituição internacional. O Plano Institucional de Internacionalização da UFABC (2018-2023)¹, documento oficial da universidade que busca descrever as ações a serem empreendidas neste âmbito, sublinha, dentre outras ações, a necessidade de capacitar a comunidade acadêmica em idiomas estrangeiros, principalmente o inglês. Por isso, a universidade, através da Divisão de Idiomas da Assessoria de Relações Internacionais, vem oferecendo cursos de inglês geral e, desde 2016, cursos de inglês para fins acadêmicos ministrados por professores visitantes de línguas estrangeiras.

O objetivo deste capítulo é descrever aspectos de uma sequência didática utilizada em um curso de escrita acadêmica para pós-graduandos e docentes da UFABC, ministrado em 2016 pela autora deste artigo – que atuou como professora visitante na referida universidade de dezembro de 2015 a dezembro de 2017 – e refletir sobre sua aplicação. Para isso, o presente artigo será organizado em três seções: na primeira discutiremos o contexto em que o curso foi oferecido e o perfil dos alunos; na segunda,

¹ Disponível em:
http://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicacao/Boletim/consuni_ato_decisorio_162_anexo.pdf.
Acesso em: 18 jun. 2018.

trataremos dos pressupostos teóricos que embasaram o curso; na terceira parte, apresentaremos dois extratos da sequência didática utilizada e refletiremos sobre sua aplicação.

1. Contexto e perfil

O curso de escrita acadêmica em inglês que é objeto deste artigo foi oferecido como um curso de férias ao final do primeiro quadrimestre de 2016². Como o curso em questão previa uma carga horária de 40 horas, distribuídas em 4 horas diárias, este foi realizado em um período de 10 dias corridos durante o recesso como forma de não concorrer com as atividades do quadrimestre.

O curso foi oficialmente oferecido, por meio de edital, a alunos de pós-graduação regularmente matriculados nos programas da UFABC, sendo que docentes também poderiam assistir na condição de ouvintes. Assim, o grupo de alunos que efetivamente seguiu o curso foi formado por um total de 14 alunos de pós-graduação e 1 docente da universidade. As áreas de pesquisa a que pertenciam esse grupo de alunos eram, entretanto, bastante diversas, havendo pós-graduandos dos programas de ciências humanas e sociais, ensino e história das ciências, nanociências e materiais avançados, física e neurociência e cognição, dentre outros³. Essa diversidade de áreas de pesquisa teve um impacto nos desafios enfrentados no desenvolvimento do curso, como discutiremos nas próximas seções.

Para finalizar esta apresentação, cumpre notar que, como parte do processo seletivo, todos os interessados foram submetidos a uma classificação de nível de modo a assegurar que tivessem proficiência mínima correspondente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR). Como resultado, ainda que

² Diferentemente da maioria das universidades brasileiras, o ano letivo na UFABC é composto por três quadrimestres, com períodos de recesso entre eles.

³ A UFABC possui os seguintes programas de pós-graduação strictu sensu: Biossistemas, Biotecnociência, Ciência da computação, Ciência e engenharia de materiais, Ciência e tecnologia ambiental, Ciência e tecnologia química, Ciências humanas e sociais, Economia, Economia política mundial, Energia, Engenharia Biomédica, Engenharia da informação, Engenharia e gestão da inovação, Engenharia elétrica, Engenharia mecânica, Ensino e história das ciências e da matemática, Evolução e diversidade, Filosofia, Física, Matemática, Nanociências e matérias avançados, Neurociência e cognição, Planejamento e gestão do território, Políticas públicas (<http://propg.ufabc.edu.br/cursos/>).

formassem um grupo de habilidades mistas, os alunos foram capazes de utilizar a língua inglesa em todas as interações propostas em sala de aula. Por outro lado, as diferenças de formação e de proficiência entre os alunos convidaram o professor a reforçar aspectos da aprendizagem de línguas estrangeiras, como a integração entre habilidades, como veremos nas próximas seções.

2. Pressupostos teóricos

O edital apresentado aos alunos no ato da inscrição explicava aos interessados que o curso tinha como objetivo

capacitar o participante para a comunicação em inglês em contexto acadêmico/científico, com ênfase na compreensão e na produção escrita do idioma em um gênero textual específico: o artigo científico. Ao final do curso, por meio da análise da organização textual do artigo científico e dos elementos linguísticos típicos de suas diferentes seções, os participantes devem ter melhores condições de compreender este tipo de texto e comunicar em inglês os resultados de suas pesquisas⁴.

Como podemos ver, o curso tinha como pressuposto teórico o conceito de gênero, principalmente na vertente mais influente no ensino do discurso acadêmico em inglês: a abordagem sócio retórica de John Swales (1990). Sabemos que, para o autor, o conceito de gênero pode ser entendido como uma

classe de eventos comunicativos que compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos por membros experientes de uma comunidade discursiva e, desse modo, constituem a lógica que está na base do gênero. Essa lógica dá forma à estrutura esquemática do discurso, influenciando e limitando a escolha de conteúdo e de estilo” (SWALES, 1990, p. 58)⁵.

⁴ Edital disponível em:

<http://ri.ufabc.edu.br/images/EDITAL%20ACADEMIC%20COMMUNICATION%20-%20Samira01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁵ Tradução nossa. Texto original: “A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style”.

Informando a proposta pedagógica do curso, a noção de gênero, tal como proposta pela escola sociorretórica, supõe o trabalho com documentos que podem ser considerados como exemplos do gênero estudado, bem como o destaque para o pertencimento dos textos ao gênero pela via do compartilhamento dos propósitos comunicativos e da relação entre esses, o conteúdo e o estilo do texto.

Entretanto, como argumentam Tom Hutchison e Alan Waters no livro *English for specific purposes – a learning centred approach* (1991), esse trabalho com o gênero diz muito sobre aquilo que os alunos devem ter como conteúdo de um curso e pouco sobre a maneira como devem aprender em sala de aula. Para eles, o desenvolvimento da área de inglês para objetivos específicos vem dando mais ênfase à língua do que ao processo de ensino-aprendizagem:

ESP (English for specific purposes), como qualquer forma de ensino de língua, está primordialmente preocupado com o ensino. Mas, acreditamos que ao longo de seu desenvolvimento, a área de ESP tem dedicado pouca atenção à questão de como as pessoas aprendem, focando no problema do que as pessoas devem aprender. Dito de outro modo, a abordagem da área está centrada na linguagem. Não temos a intenção de fazer pouco caso dessa abordagem centrada na linguagem. Ela possibilitou uma maior compreensão de aspectos fundamentais das necessidades linguísticas específicas. Entretanto, sentimos que, se a área quer ter um impacto real e duradouro, ela deve fundamentar-se também em princípios fundamentais do ensino (HUTCHINSON & WATERS, 1991, p. 2)⁶.

Por isso, juntamente com o trabalho a partir da noção de gênero, buscamos manter as atividades utilizadas, na medida do possível, compatíveis com uma abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Isso significou, por um lado, maximizar as interações entre os alunos em sala de aula e, por outro, utilizar materiais que permitissem a integração de aspectos tradicionalmente trabalhados em um curso de idiomas, a saber, a produção e a compreensão oral escrita, para além do foco explícito do curso que era, como mencionamos, a escrita do artigo científico.

⁶ ESP, like any other form of language teaching, is primarily concerned with learning. But it is our view that in its development up to now, ESP has paid scant attention to the question of how people learn, focusing instead on the question of what people learn. It has, in other words, been language-centred in its approach. We would not wish to dismiss this language-centred approach. It has provided some very important insights into the nature of specific language needs. However, we feel that, if it is to have any real and lasting value, ESP must be founded in the first instance on sound principles of learning.

O curso teve dois momentos marcantes. Em um primeiro momento, discutimos as características gerais da escrita acadêmica, principalmente o que significa pertencer a uma comunidade discursiva e como isso se traduz nas escolhas que os escritores fazem, tanto em termos de propósitos comunicativos quanto de conteúdo e estilo. Esta primeira parte do curso permitiu trabalhar questões ligadas à natureza da escrita. Na segunda, trabalhamos as diferentes partes do artigo científico do tipo IMRD (*Introduction, Methods, Results and Discussion*), enfatizando os movimentos retóricos, como propõe Swales, assim como as expressões típicas para cada um deles.

Nesse processo, vários desafios foram enfrentados. Para refletir sobre formas efetivas de promover o letramento acadêmico, apresentaremos dois aspectos da sequência didática utilizada e discutiremos sua aplicação.

3. A sequência didática

3.1. A importância da escrita e a natureza complexa do texto escrito

O primeiro capítulo de um dos materiais utilizados no curso, a saber, o livro *Academic Writing for graduate students* (SWALES; FEAK, 2012), busca sensibilizar os alunos para o que Swales denomina o “posicionamento do escritor como membro novato de uma comunidade discursiva”. Para obter essa sensibilização, são propostas tarefas relacionadas a diferentes aspectos da escrita como considerações sobre o público, o propósito, a organização, o estilo e o encadeamento da informação no texto.

Para introduzir o tópico, porém, a primeira atividade proposta é um debate em torno das estratégias de escrita utilizadas pelos alunos, por meio de perguntas sobre a utilização da tradução e de artigos-modelo, sobre a participação do orientador e a antecipação do público, variação estilística e construção de uma *persona* de autor apropriada.

Ainda que importantíssima, essa primeira atividade assume que os alunos estão conscientes da importância da escrita para a atividade científica. Ora, se é verdade que os alunos procuraram o curso de forma espontânea porque precisam escrever artigos científicos em inglês, daí não decorre que todos tenham plena consciência do papel da

escrita na atividade do cientista e do pesquisador. Para gerar esse debate, a solução encontrada foi produzir uma sequência didática que integrasse um excerto de um curso de escrita que defende a importância da escrita para a atividade de pesquisa, como podemos ver a seguir:

Figura 1: Sequência didática – excerto 1

<p>Pre-listening sequence</p> <p>As a Ma student or a PhD candidate, you are supposed to write a dissertation and/or a paper describing the results of your research.</p> <p>How important is writing for scholars/scientists? Work with a partner and make a list of the reasons why you think writing plays a role in a researcher's career.</p> <p>While-listening sequence</p> <p>Task 1:</p> <p>Watch the following video (00:00 – 04:43) and compare your answers with the answers provided by the speaker. The speaker is Judy Swan and, in the video, she is delivering a course on academic writing. https://www.youtube.com/watch?v=jLPCdDp_LE0</p> <p>Task 2:</p> <p>Listen again and answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none">• According to Judy Swan, what is the job of the scientist?• How did she feel about writing when she was younger?• What does she say about producing documents if you're not running a research lab? <p>Post-listening sequence</p> <p>So, Judy says scientists produce texts, scientists are writers – Do you agree with her? Why? Why not?</p> <p>How much of your time do you spend writing texts?</p> <p>Is writing difficult for you?</p> <p>In groups of 3, talk about the most difficult aspects of writing and make a list of the strategies you use to cope with these difficulties.</p>

Fonte: Elaboração própria

Nesse excerto da sequência didática, o primeiro objetivo era chamar a atenção dos alunos para a presença e a importância da escrita na carreira de um pesquisador. Em

segundo lugar, a atividade visava proporcionar a interação entre os alunos e integrar uma atividade de compreensão oral ao curso. Além disso, a sequência funcionou como introdução ao debate sobre as dificuldades de escrita e as estratégias utilizadas pelos alunos para lidar com isso.

Pelo debate que ocorreu em sala de aula, percebi que a discussão sobre o papel da escrita na carreira de um pesquisador foi relevante, pois nem todos os alunos têm a dimensão de sua preponderância. Além disso, o excerto apresentado foi bastante eficaz como introdução ao debate sobre as dificuldades de escrita e as estratégias que os alunos utilizam para lidar com elas.

Na sequência, propusemos as atividades descritas no excerto 2, apresentado abaixo.

Figura 2 - Sequência didática – excerto 2

Now compare your list of strategies with this list in the handout (SWALES, FEAK, 2012, p. 2).

Talk about the strategies you never use and explain why you have never tried them.

Writing can be difficult because it is the product of many considerations. When writing an academic text, you need to take into consideration the audience, the purpose, the organization, the style and the flow of information, for example.

In groups, discuss the following questions:

- Texts have readers. Who are the potential readers of a scientific article?
- Do the potential readers of a text affect its context? In what ways?
- When you are writing a paper, do you think about its potential readers? Why? Why not? Do you try to develop 'a sense of the anticipated audience, particularly with regard to what needs to be said and what does not'? (SWALES, FEAK, 2012, p. 2).

Read these two excerpts in the handout (SWALES, FEAK, 2012, pp. 4-5). For whom those texts were written? What aspects of the text did you use to decide the audience?

Fonte: Elaboração própria

Na comparação dos dois textos, os alunos perceberam facilmente que o primeiro é escrito para um público mais amplo, ao passo que o segundo texto supõe um público de especialistas. Como evidência, os alunos mencionaram o maior uso de vocabulário

especializado no segundo texto e a quantidade de informações veiculadas em cada um deles.

Entretanto, se as diferenças entre os documentos foram bastante evidentes na leitura, a escrita de dois textos com variações semelhantes a partir da antecipação do público foi mais complicada. Depois da leitura, foi pedido aos alunos que escrevessem um parágrafo explicando o objetivo de suas pesquisas para dois públicos diferentes: um público leigo e um público especializado na área, representado pela figura do orientador. A observação desse exercício de escrita, bem como o relato da experiência pelos alunos, mostrou que mesmo depois do exemplo apresentado, os alunos ainda tiveram dificuldade de antecipar público, mesmo quando isso se restringia à quantidade de informação a ser incluída.

Um motivo possível para essa dificuldade parece estar no fato de que, mesmo depois de anos de escola, os alunos ainda apresentam pouca familiaridade com a natureza complexa do texto escrito e, conseqüentemente, com o papel preponderante que o leitor exerce na atualização dos textos. Para aumentar a conscientização dos aprendizes em relação a essas questões, parece ser imprescindível incorporar mais explicitamente, nos cursos de escrita acadêmica, certas noções desenvolvidas, por exemplo, na área de estudos literários e/ou de processamento do discurso.

Seria preciso, por exemplo, sublinhar a importância da escrita como comunicação diferida (JOUVE, 2002, p. 23), isto é, como comunicação na qual seus participantes encontram-se afastados um do outro no tempo e no espaço. Como sabemos, esse fato produz uma série de conseqüências tanto para o escritor como para o leitor, uma vez que é apenas a estrutura do texto que deve ser utilizada pelos participantes para a comunicação. Isso faz com que devamos entender o texto do ponto de vista do escritor e do leitor, como uma “partitura”, isto é, como uma série de instruções a serem atualizadas num momento posterior pelo leitor.

Para ilustrar essa natureza complexa do texto escrito, uma série de imagens sobre o texto foram sendo desenvolvidas no âmbito da literatura e dos estudos literários. Em um curso de escrita acadêmica, poderíamos ilustrar essas questões através das citadas imagens, de forma a possibilitar aos alunos que captem de forma mais intuitiva a natureza complexa da escrita. Tendo a imagem da partitura sido utilizada anteriormente, para irmos

além nessa discussão, poderíamos introduzir as seguintes imagens do texto, da leitura e da escrita, apresentadas no seguinte trecho do livro *O que é a literatura?*, onde Jean-Paul Sartre explica que um texto é

[...] um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar. Fora daí, há apenas traços negros sobre o papel. Ora, o escritor não pode ler o que escreve ao passo que o sapateiro pode calçar os sapatos que acabou de fazer, caso estes lhe sirvam, e o arquiteto pode habitar a casa que construiu. Ler implica prever, esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que leem, num futuro apenas provável, que em parte desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride [...] ora, a operação de escrever comporta uma quase-leitura implícita que torna impossível a leitura verdadeira. Quando as palavras se formam sob a pena do autor, o autor as vê, sem dúvida, mas não da mesma maneira que o leitor, pois já as conhece antes de escrever; seu olhar não tem a função de despertar com leve toque as palavras adormecidas que aguardam ser lidas, mas sim de controlar o traçado dos signos; é uma missão puramente reguladora, em suma, e aqui a vista não informa nada, a não ser pequenos erros manuais. O escritor não prevê nem conjectura: ele *projeta* (SARTRE, 2006, p. 35-36).

Discutir um texto como esse durante um curso de escrita do artigo científico pode parecer, à primeira vista, desnecessário. Porém, acredito firmemente que uma reflexão sobre a imagem descrita por Sartre pode ter um efeito bastante prático no processo de escrita, na medida em que apresenta, de forma concreta e concisa, aspectos abstratos da escrita e de leitura que interessam aos alunos. Pois, quando o autor afirma que o escritor não lê como o leitor, mas, na verdade, projeta um percurso de leitura, essa é uma imagem concreta do que é antecipar o público num texto acadêmico, como é construir um percurso que contém mais ou menos informação, de modo a levar o leitor de um ponto a outro em seu processo de compreensão.

Ora, juntamente com essas imagens poderíamos também apresentar aos alunos o conceito de memória do discurso, desenvolvido nos estudos psicolinguísticos de

processamento do discurso⁷. Neles, as evidências apontam para o fato de que não construímos apenas uma única representação mental do discurso, mas várias: a representação mental da superfície textual (que é de curta duração, de maneira geral), a representação *textbase*, isto é, do sentido de cada frase na forma de uma rede de proposições e a representação da situação, que é mais complexa, pois captura a situação descrita pelo discurso na forma de uma experiência, da parte do leitor, dos eventos descritos (WHITNEY, 1998). Conhecer as evidências para os produtos mentais da leitura pode, em conjunto com as imagens do texto, da leitura e da escrita, dar concretude à questão da antecipação do público, um elemento primordial de qualquer curso de escrita acadêmica e que apresenta grande dificuldade para os alunos.

3.2 Gênero - prototipicidade e diversidade

Outra questão fundamental neste tipo de curso baseado na noção de gênero diz respeito ao problema da prototipicidade dos textos selecionados, principalmente quando o público do curso é diverso, como ocorreu no contexto da UFABC.

De fato, como mencionado antes, o grupo de alunos que participou do curso de escrita analisado era formado por estudantes das áreas de humanidades (Ciências Sociais e Relações Internacionais) e ciências exatas (Engenharias, Física, Matemática, Neurociências e Ciências Cognitivas).

Na UFABC, esta diversidade é estimulada, pois trata-se de uma universidade que procura ser o mais interdisciplinar possível. Todos os cursos de graduação são interdisciplinares, sendo compostos de um ciclo básico que todos os alunos devem cursar, havendo especialização apenas em anos posteriores. Além disso, a UFABC não está organizada em torno de departamentos, mas de centros, compostos por professores e alunos das mais diversas formações, o que evitaria, em princípio, a falta de familiaridade com outras áreas do conhecimento.

Em um contexto como esse, portanto, é imprescindível que haja discussão em torno das relações entre propósitos comunicativos, comunidade discursiva e movimentos retóricos e, principalmente, em torno das possíveis diferenças entre as áreas. Para ilustrar

⁷ Ver, dentre outros, Van Dijk; Kintsch (1983) e, para uma introdução mais geral sobre o tema, ver Whitney (1998).

essas questões, apresento abaixo a sequência didática utilizada para tratar da Introdução de artigos científicos.

Figura 3 - Sequência didática – Excerto 3

- How hard/easy is the writing of the Introduction? Why? Discuss in groups.
- Read the sentences below from an Introduction and try to put them in order. What type of information did you use to do this task? Can you guess the purposes of the sentences? (SWALES, FEAK, 2012, p.329)

Research on Introductions indicate that they typically follow a rhetorical pattern which was named CARS – create a research space. This model has 3 major moves:

Move 1 – Establishing a research territory

Move 2 – Establishing a niche

Move 3 – Occupying the niche.

- Which sentences from the previous exercise can be described as Move 1, Move 2 and Move 3?
- Each one of these moves has one or more steps. Here's a list of the steps. In groups, decide which steps belong to Move 1 – Establishing a territory, to Move 2 – Establishing a niche and to Move 3 – occupying the niche.
- Outlining purposes of research
- Announcing principal findings
- Indicating a gap in previous research or extending previous knowledge
- Claiming centrality – showing that the general research area is important, central, interesting, relevant
- Reviewing items of previous research
- Indication the structure of the paper
- Have a look at the figure on your handout (SWALES, FEALK, 2012, p. 331) and compare your answers. Which items are said to be optional and which items are said to be obligatory?
- Now, read this Introduction from a humanities paper. Can you identify the pattern described above? Which obligatory/optional items were used? (SWALES, FEAK, 2012, pp. 332-333)
- Do the same for the introduction of a paper from an Engineering journal (SWALES, FEAK, 2012, p. 335).
- Read the Introductions of the 2 papers you've selected from your own area of research. To what extent do the introductions you read follow the CARS pattern. Discuss what obligatory items are there and what optional items were used? Be prepared to explain to the group why you think the Introduction follow or do not follow the Cars model described.

Fonte: Elaboração própria

O objetivo desta segunda atividade era sensibilizar os alunos para o fato de que, como leitores de artigos científicos, eles têm um conhecimento tácito sobre a estrutura de

uma introdução, conhecimento que, na continuação da aula, deveria ficar mais explícito e, conseqüentemente, mais manipulável por parte dos alunos. Daí a apresentação do modelo retórico para introduções proposto por Swales e a atividade de selecionar os itens que corresponderiam a cada um desses movimentos retóricos descritos.

A quinta atividade, que consistia em comparar as respostas dadas com o modelo CARS (Create a Research Space) em sua totalidade, fez com que os alunos pudessem receber o modelo de uma forma mais ativa, o que evitaria, num extremo, uma possível desconfiança em relação à utilidade do modelo, e em outro, uma assimilação acrítica do mesmo. Essa mesma lógica explica a atividade de número 8, que pedia uma comparação entre o modelo CARS e os exemplos apresentados com artigos científicos de diferentes áreas. Na discussão que se seguiu, foi relevante para os alunos não apenas identificar movimentos retóricos, como também relacionar as variações encontradas em alguns artigos com os propósitos comunicativos dos escritores.

De fato, nas sessões informais de *feedback* que tivemos ao longo do curso, um dos tópicos recorrentes entre os alunos foi uma maior compreensão da relação entre conteúdo/estrutura do texto e questões de fora deste último, como propósitos comunicativos ou necessidades metodológicas de determinada área. Por isso, em cursos de escrita acadêmica é realmente imprescindível pedir aos alunos que selecionem artigos relevantes em seus domínios de estudos e que analisem esses textos de forma a notar as semelhanças e as diferenças em relação aos modelos apresentados. Só assim o professor de escrita acadêmica poderia criar as condições necessárias para que o conteúdo de seu curso não seja reduzido a uma série de prescrições de escrita.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar aspectos de uma sequência didática utilizada em curso de escrita acadêmica para alunos de pós-graduação da UFABC e refletir sobre sua aplicação. Como mencionamos na introdução deste artigo, o conhecimento dos gêneros textuais orais ou escritos que comumente circulam, em inglês, na esfera acadêmica internacional (como, por exemplo, o artigo científico) é de extrema importância tanto para pesquisadores experientes ou em formação, uma vez que é esse domínio que permite a

eles uma inserção efetiva no âmbito internacional. Como mostramos, devido às características do público da UFABC, uma contribuição da sequência didática apresentada estava na sensibilização dos alunos para a relação entre propósito, comunidade discursiva e movimentos retóricos.

Além disso, a sequência fez uso não apenas dos materiais desenvolvidos por pesquisadores de relevância como John Swales, mas buscou ser efetiva também no que diz respeito ao aprendizado do idioma. Nesse sentido, os diferentes momentos da atividade aqui apresentados são outra contribuição deste artigo, na medida em que eles traçam um caminho para o professor aproximar um curso de escrita acadêmica de abordagens voltadas para a comunicação em língua inglesa, possibilitando a integração da compreensão oral e escrita e da produção oral num curso que tinha a escrita como foco. Uma terceira contribuição do artigo é, ainda, destacar a importância de se sublinhar imagens da escrita e da leitura que auxiliem os alunos a entender a natureza complexa do texto escrito.

Para finalizar, cumpre notar que os diferentes momentos da sequência didática descrita e a reflexão sobre sua aplicação apontam para a importância de desenvolvermos atividades e materiais voltados para o ensino de gêneros acadêmicos e científicos, como o artigo, que levem em consideração não apenas as necessidades comunicativas do público-alvo (o que ensinar), mas também suas particularidades como grupo e aspectos do trabalho em sala de aula (como ensinar).

Referências bibliográficas

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes** – a learning centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

JOUVE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, v. 27, n.01, 93-112, 2011.

SWALES, J. M. **Genre analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2012.

SARTRE, J-P. **Que é a literatura?** São Paulo: Editora Ática, 2006.

VAN DIJK, T.A.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**, New York: Academic Press, 1983.

WHITNEY, P. **The psychology of language**. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Amarílis Aurora Aparecida Valentim

Doutora pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP, formou-se em Letras – Francês/Português pela mesma instituição, tendo experiência em Didática das Línguas, com publicações voltadas aos temas: Metodologia de ensino (FLE), Autobiografia Linguageira (PLE) e identificação linguístico-cultural em situações de mobilidade acadêmica. É coautora de livros pelo MACKENZIE, pela UNICAMP e UFBA, bem como na série Enjeu do Programa de Francês da USP. Como docente, atuou no ensino do FLE atuou nas instituições: nos Cursos de Extensão Universitária Francês no Campus-USP, no Curso regular de francês da Escola de Aplicação da USP, na FATEC-SP, no MACKENZIE, no FIEB e na Aliança Francesa. Como professora de português na rede municipal de ensino de São Paulo (SME), também pôde conceber e implementar um projeto de Sensibilização à Língua francesa no CEU Butantã. Atualmente, dedica-se à internacionalização do ambiente acadêmico universitário como Agente de Relações Internacionais, especialidade Francês, da Universidade de São Paulo.

Endereço eletrônico: avprof@gmail.com

Ana Cristina Biondo Salomão

Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr –UNESP), na área de língua inglesa. Seus focos de interesse em pesquisa são: Formação de professores de inglês, Cultura e interculturalidade no ensino de línguas, Telecolaboração e Teletandem. Nestas áreas, orienta pesquisas de Mestrado e Doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa na mesma instituição. Atua como coordenadora da área de língua inglesa no projeto CEL/FCLAr. É também uma das coordenadoras do Projeto Teletandem e do subprojeto PIBID Letras-Inglês na FCLAr. Desde 2018, tem coordenado o Programa BraVE (*Brazilian Virtual Exchange*) na UNESP.

Endereço eletrônico: ana.salomao@unesp.br

Christian Degache

Professor titular livre docente pela Université Grenoble Alpes, foi professor adjunto de Língua Francesa e Prática de Ensino na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, credenciado no PosLin (Estudos Linguísticos). Suas áreas de pesquisa em Didática das línguas (Linguística Aplicada) são: ensino/aprendizagem das línguas românicas (FLE incluído), abordagens plurilíngues e intercompreensivas, ensino de línguas estrangeiras em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), cenários telecolaborativos online para a intercompreensão e formação de formadores. Nessas áreas

orienta projetos de Mestrado e Doutorado. Coordena o projeto DIPROlinguas (2018-2021, programa franco-brasileiro CAPES-COFECUB), que estuda o impacto sobre o processo de aprendizagem das percepções de distâncias e proximidades entre as línguas-culturas.

Endereço eletrônico: christian.degache@gmail.com

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld

Possui formação em Letras e Terapia Ocupacional, mestrado em Linguística pela UFSCAR (Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara (Linha de pesquisa: Ensino de línguas) e Pós-doutorado na UFSCAR, com estágio de Pós-Doutorado na Ludwig-Maximilian Universität de Munique. É professora assistente doutora na UNESP-Araraquara no conjunto de disciplinas Língua Alemã, na graduação, e também como orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLLP). É coordenadora de área (alemão) no Centro de Ensino de Línguas da FCLAR, e vice-coordenadora do mesmo Centro, e também coordena projetos de extensão universitária como o "Novas linguagens e tecnologias para o Ensino Médio". Foi coordenadora do extinto PIBID-alemão da UNESP-Araraquara. Tem experiência na área de Linguística Aplicada (ênfase em temas como crenças, ensino intercultural, ensino de línguas mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Ensino e Aprendizagem de alemão, Ensino de Línguas a Distância e *Blended Learning*) e no campo de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras.

Endereço eletrônico: cibele.rozenfeld@unesp.com

Heloisa Albuquerque-Costa

Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês da Universidade de São Paulo (USP). Suas áreas de pesquisa são: Formação de professores de francês, Didática das línguas estrangeiras, Ensino e aprendizagem do Francês como língua estrangeira, para Objetivo específico (FOS) e Universitário (FOU) e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Nestas áreas orienta projetos de Mestrado e Doutorado. Em 2017, realizou programa de pós-doutorado na Universidade de Lyon 2, França, com Chantal Parpette, no laboratório ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage et Représentations).

Endereço eletrônico: heloisalbuqcosta@usp.br

Hyanna Dias de Medeiros

Professora de francês em escolas de línguas da cidade de São Paulo. Possui graduação em Letras (bacharelado e licenciatura – Francês/Português) pela FFLCH-USP e mestrado

pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo (USP) na área de didática do francês. Título da dissertação: “*O ensino da compreensão oral em francês língua estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo*”, 2017. Atualmente, é doutoranda do mesmo programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo. Foi colaboradora do Projeto Internacional “*Etudier en Francophonie/Estudar em Francofonia, j’améliore mon français*” da Agência Universitária da Francofonia (AUF), sob a coordenação das professoras Chantal Parpette (Université de Lyon 2) e Heloisa Albuquerque-Costa (USP). Endereço eletrônico: hyanna.medeiros@usp.br

Lívia Miranda-Paulo

Professora da Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Letras (bacharelado e licenciatura – Francês/Português) pela FFLCH-USP e é doutora na área da Intercompreensão de Línguas Românicas pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo (USP). Atuou em instituições privadas e no Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP. Em 2017, realizou o estágio de doutorado-sanduiche (CAPES), na Universidade de Aveiro, Portugal, no laboratório de pesquisa LALE (Laboratório Aberto para Aprendizagem de Línguas), com a professora Maria Helena Araújo e Sá. Como publicação, destaca-se o capítulo realizado em co-autoria com Heloisa Albuquerque-Costa “*Etude de cas: Des lectures bilingues des genres textuels variés aux lectures plurilingues des genres académiques*”, no livro “*Itinéraires pédagogiques d'alternance de langues: L'intercompréhension*”, éditions UGA, Grenoble, 2017.

Endereço eletrônico: livia.miranda.paulo@usp.br

Lucélia Ramos Alcântara

Possui graduação em Letras com inglês pela Universidade Federal da Bahia, Especialização em Língua Inglesa pela UNIFACS e Mestrado em Letras pela UFBA. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus de Salvador, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Representação – IFBA. Atua principalmente na área de Ensino da Língua Inglesa, e desenvolve projetos voltados para o ensino de língua inglesa associado a cultura, produção de material didático, bem como na área de internacionalização.

Endereço eletrônico: lucelia@ifba.edu.br

Marcella dos Santos Abreu

Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, da

Universidade de São Paulo (USP). Como professora de Francês Língua Estrangeira (FLE), atuou na educação básica e em atividades de ensino da Universidade Estadual Paulista (UNESP), bem como de extensão da Universidade Federal do ABC (UFABC). Na área de Língua Portuguesa, atuou como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Instituto Federal da Bahia (IFBA). Suas áreas de pesquisa são: Didática das línguas estrangeiras, ensino-aprendizagem de FLE, narrativas autobiográficas e documentação pedagógica.

Endereço eletrônico: magalache@usp.br

Maria Eta Vieira

Doutora em Educação pela USP, na linha de pesquisa Linguagem e Educação (2010), possui Mestrado em História Social (2001), Bacharelado (1993) e Licenciatura (2007) em Letras também pela USP. Atua como docente na graduação e Pós-Graduação na UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, desde 2011. Atualmente, é Pró-Reitora de Extensão. Desenvolve pesquisas e extensão sobre línguas e culturas indígenas. Tem experiência nas áreas de Letras, Educação e História, com ênfase em línguas estrangeiras modernas, atuando principalmente nos temas: letras, linguística, ensino e aprendizagem de espanhol e português como línguas adicionais e estrangeiras, educação intercultural, cultura e imigração.

Endereço eletrônico: maria.vieira@unila.edu.br

Marcus Drummond Celestino Silva

Docente do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras do Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Bahia (IFBA). Atua na área de Ensino da Língua Inglesa, principalmente nas modalidades Integrada e Subsequente ao Ensino Médio. Participa do grupo de Pesquisa Linguagem e Representação, onde desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, para Objetivo Específico (ESP) e produção de material didático. Em 2014, realizou programa de Mestrado na Universidade Federal da Bahia, no qual desenvolveu pesquisa na área de Cultura e ensino de Língua Inglesa.

Endereço eletrônico: drummond@ifba.edu.br

Mônica Ferreira Mayrink

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com atuação em docência (Graduação e Pós-Graduação), pesquisa, extensão e orientação nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira; formação reflexiva de professores em/para contextos presenciais e digitais; Tecnologias da Informação e da

Comunicação no ensino de línguas; Intercompreensão em Línguas Românicas. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV) e vice-líder do Grupo Recursos Didáticos para a Aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE).

Endereço eletrônico: momayrink@usp.br

Rita de Cássia Gomes

Professora Assistente de Língua Francesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. É Mestre em Letras/Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e Doutora pelo Programa LETRA da FFLCH-USP. Pesquisadora na área de ensino-aprendizagem de Língua Francesa, Didática de Línguas e Formação de professores.

Endereço eletrônico: ritinha.gomes@yahoo.com.br

Samira Murad

Professora de línguas estrangeiras e doutora em letras pela Universidade de São Paulo. De 2015 a 2017, foi professora visitante de inglês para fins acadêmicos na Universidade Federal do ABC (UFABC). Dentre seus interesses de pesquisa destacam-se a leitura e a escrita de textos acadêmicos e de textos literários.

Endereço eletrônico: samira.murad@gmail.com

Sandra Mari Kaneko Marques

Possui Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr). É mestre em Linguística também pela mesma universidade e doutora em Estudos Linguísticos, pela UNESP-São José do Rio Preto. Em 2001, realizou curso de TEFL (Teaching English as a Foreign Language) na Universidade da Califórnia-Irvine. Atualmente, é professora de língua inglesa, no Departamento de Letras Modernas da FCLAr-UNESP-Araraquara, onde atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, orientando na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas. É coordenadora do Centro de Ensino de Línguas da FCLAr desde 2013 e coordenadora pedagógica de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras da UNESP. É líder do grupo de pesquisa ESAP-English for Specific Academic Purposes e membro do grupo GPEALE- Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Atua nas seguintes áreas: ensino e aprendizagem de língua inglesa, inglês para fins específicos e acadêmicos e formação de professores de língua inglesa.

Endereço eletrônico: sandra.kaneko@unesp.br