

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos da Linguagem



Dissertação

**O Papel da Competência Simbólica no Processo de Internacionalização da
Educação Superior Brasileira: fronteiras linguísticas e o idiomas sem fronteiras**

Ana Paula Roesler Legg

Pelotas, 2019

Ana Paula Roesler Legg

O Papel da Competência Simbólica no Processo de Internacionalização da Educação Superior Brasileira: fronteiras linguísticas e o idiomas sem fronteiras

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós-Graduação em Letras - Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro

Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L513p Legg, Ana Paula Roesler

O papel da competência simbólica no processo de internacionalização da educação superior brasileira : fronteiras linguísticas e o idiomas sem fronteiras / Ana Paula Roesler Legg ; Rafael Vetromile-Castro, orientador ; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, coorientadora. — Pelotas, 2019.

114 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Internacionalização. 2. Língua estrangeira. 3. Competência simbólica. 4. Idiomas sem fronteiras. I. Vetromile-Castro, Rafael, orient. II. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, coorient. III. Título.

CDD : 469.5

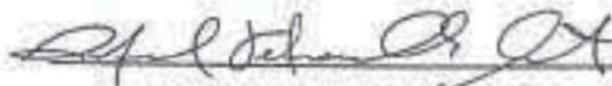
Ana Paula Roesler Legg

**A Competência Simbólica no Processo de Internacionalização da
Educação Superior Brasileira: Fronteiras Linguísticas e o Idiomas Sem
Fronteiras**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração Estudos da Linguagem, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas

Pelotas, 16 de julho de 2019

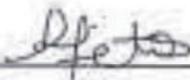
Banca examinadora:



Prof. Dr. RAFAEL VETROMILLE CASTRO

Orientador/Presidente da banca

Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. LETICIA FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS

Coorientadora

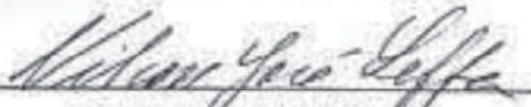
Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. DENISE DE PAULA MARTINS DE ABREU E LIMA

Membro da Banca

Universidade Federal de São Carlos



Prof. Dr. WILSON JOSÉ LEFTA

Membro da Banca

Universidade Federal de Pelotas

Aos meus filhos, Yasmin e Gabriel, para que
compreendam o poder da Linguagem.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro por me incentivar, motivar e desafiar durante grande parte de minha vida acadêmica, não apenas durante o mestrado.

À minha coorientadora, Prof.^a. Dr. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pelos ensinamentos, motivação e apoio durante a graduação e o mestrado, pelas aulas de didática que me possibilitaram um olhar crítico sobre o ensino.

Ao meu marido, Vladi, pelo incentivo e suporte incondicional; por “abraçar” a causa junto comigo; pelos cafés, almoços e lanchinhos que, tão carinhosamente, surgiam em minha mesa ao longo destes últimos dois anos.

À minha filha, Yasmin, que abriu mão de vários momentos de minha companhia e me cedeu seu espaço, porque compreendia a importância do que eu me propusera a fazer.

Ao meu médico traumatologista, Dr. Luiz Fabiano, que me devolveu os movimentos da mão para que eu pudesse concluir essa dissertação.

Aos professores do Centro de Letras e Comunicação da UFPEL, que além de contribuírem para minha formação, acompanharam minha caminhada na graduação e me incentivaram a seguir com meus estudos.

Aos professores do programa IsF, por me permitirem observar suas aulas e se disporem a contribuir com meu trabalho.

Ao programa Idiomas sem Fronteiras, que me possibilitou experiências únicas e contribuiu para minha formação pedagógica durante a graduação e o mestrado.

Obrigada.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 1996)¹

¹ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.53

Resumo

LEGG, Ana Paula Roesler. O papel da competência simbólica no processo de internacionalização da educação superior brasileira: fronteiras linguísticas e o idiomas sem fronteiras. Orientador: Rafael Vetromille-Castro. **2019.** 114 f. **Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.**

Institucionalizada em 2007, a internacionalização das universidades brasileiras promete grandes avanços para a educação superior no país. Na busca por excelência e por uma fatia no mercado do conhecimento, muitas universidades estão engajadas em estabelecer parcerias internacionais; promover mobilidade acadêmica e fomentar o desenvolvimento de pesquisas de qualidade internacional. No entanto, essas instituições enfrentam diferentes desafios para a implementação do processo, incluindo questões organizacionais e funcionais (MOROSINI, 2014). Os parâmetros estabelecidos por órgãos internacionais como a UNESCO, OCDE, FMI e o Banco Mundial, que tendem a impor seus critérios de qualidade ao processo brasileiro, representam um deles, segundo a autora. Além disso, a internacionalização do ensino superior, a exemplo do cenário econômico mundial, pode estar contribuindo com a disseminação de iniquidades entre as universidades do Norte e do Sul em consequência das tendências dominantes das universidades europeias e americanas, segundo Altbach (2013). Ao considerarmos a posição hegemônica da língua inglesa no paradigma científico (ALTBACH, 2002), a linguagem se mostra central para o processo de internacionalização, atravessando todas as suas esferas e mediando estas relações de poder - que lhes são inerentes (BOURDIEU, 1989). Não obstante, a partir do desenvolvimento da Competência Simbólica - CS (KRAMSCH, 2006a), a comunidade acadêmica pode operar e ressignificar estas realidades através da linguagem. Isto porque, para além de sua proposta comunicativa, o uso simbólico da linguagem (KRAMSCH, 2006b) contribuiria para desenvolvimento de uma educação democrática (ARONOWITZ; GIROUX, 1991, p. 84), e ofereceria maior equilíbrio no processo vivido pelas universidades brasileiras. Este estudo examinou se, e em que grau, as práticas pedagógicas (CALDEIRA; SAIDAN, 2013) do programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal de Pelotas promovem o desenvolvimento da Competência Simbólica, a partir da identificação dos três componentes da CS - a saber, produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado (KRAMSCH, 2006a). Os dados foram coletados a partir da observação de duas aulas ministradas em cursos distintos, dos materiais didáticos utilizados nestas aulas e de entrevistas semiestruturadas com os professores ministrantes, analisados por triangulação, à luz de uma perspectiva ecológica de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, buscamos compreender se as relações estabelecidas entre ambiente, agentes e *affordances* (VAN LIER, 2002) contribuem para a emergência da CS. Os resultados sugerem que o desenvolvimento da Competência Simbólica não é observado em alto grau a partir das práticas pedagógicas do programa, embora haja potencial para seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Internacionalização. Língua estrangeira. Competência simbólica. Idiomas sem fronteiras.

Abstract

LEGG, Ana Paula Roesler. **The role of symbolic competence in the process of brazilian higher education internationalization: linguistic borders and the language without borders program.** Advisor: Rafael Vetromille-Castro. 2019. 114 p. Dissertation (Masters in Language Studies). Graduate Program in Language, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

Institutionalized in 2007, the Brazilian internationalization of universities promises great advances to higher education for the country. In pursuit of academic excellence and a share of the knowledge market, many Brazilian institutions are now engaged in forming international partnerships, promoting academic mobility, and stimulating international quality research. However, these institutions face different challenges in implementing the process, including organizational and functional issues (MOROSINI, 2014). Parameters established by international organizations, such as UNESCO, OCDE, IMF and the World Bank, which tend to impose their quality criteria to the Brazilian process, represent one of these challenges, according to the author. In addition, internationalization of higher education, following the global economy, may have been contributing to disseminate inequalities between the universities of the North and the South due to academic dominance tendencies of both European and American universities, according to Altbach (2013). Taking into consideration the English language hegemony in traditional science (ALTBACH, 2002), language becomes the center of the internationalization process, pervading all of its domains and mediating such power relations, which are intrinsic to language (BOURDIEU, 1989). Nonetheless, by developing Symbolic Competence – SC (KRAMSCH, 2006a), academic communities can operate and re-signify these realities through language. Thus, beyond the communicative proposal, the symbolic use of language (KRAMSCH, 2006b) could contribute to the development of a democratic education (ARONOWITZ; GIROUX, 1991), and pose an opportunity to balance the process faced by the Brazilian universities. This study examines whether and to what extent pedagogical practices (CALDEIRA; SAIDAN, 2013) foster symbolic competence development at the Language without Borders center at the Universidade Federal de Pelotas, through the integration of the three components of SC, namely - production of complexity, tolerance to ambiguity, and form as meaning (KRAMSCH, 2006a). Data collection through the observation of two different lessons from different courses, materials used in these lessons and semistructured interviews with their teachers were analyzed by means of data triangulation, through an ecological perspective of language teaching and learning. Thus, we meant to understand rather the relationships between environment, agents, and *affordances* (VAN LIER, 2002) would contribute to CS emergency. Results suggest that developing Symbolic Competence is not strongly observed in the pedagogical practices of the program, while there is potential for its development.

Keywords: Internationalization. Foreign language. Symbolic competence. Language without borders.

Lista de Figuras

Figura 1	Representação esquemática do modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia et al (1995).....	32
Figura 2	Revisão esquemática do modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia (2007).....	33
Figura 3	Slide apresentado durante a introdução da primeira atividade.....	64
Figura 4	Slide - Tipos sanguíneos utilizados na primeira atividade.....	65
Figura 5	Slide - Contraste entre doadores e receptores.....	65
Figura 6	Slide - Tipos sanguíneos utilizados na primeira atividade II....	66
Figura 7	Slide - Questões discutidas na primeira tarefa.	67
Figura 8	Atividade de vocabulário – <i>prelistening</i>	71
Figura 9	Slide - Revisão de conteúdos do encontro anterior.	78
Figura 10	Slide - Orientações sobre supporting sentences I.	78
Figura 11	Slide - Orientações sobre supporting sentences II.....	79
Figura 12	Slide - Relações topic sentence x supporting sentences.....	80
Figura 13	Slide - Topic Sentence x Closure Sentence.....	81
Figura 14	Slide - Supporting Sentences.....	81

Figura 15	Slide - Homework.....	83
Figura 16	Slide - Resumo.....	83
Figura 17	Slide - Parágrafos Descritivos – Geral.....	84
Figura 18	Slide - Parágrafos Descritivos – Organização e objetivos.....	84
Figura 19	Slide - Parágrafos Descritivos – Descrever pessoas.....	85

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Competência Comunicativa
CLT	Communicative Language Teaching – Ensino Comunicativo de Línguas
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
ETA	English Teaching Assistant
CS	Competência Simbólica
PC	Pedagogia Crítica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
IES	Instituição de Ensino Superior
IsF	Idiomas sem Fronteiras
ITP	Institutional Testing Program – Paper Based
LA	Linguística Aplicada
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

UFPel Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1 Introdução	2
1.1 Problema de pesquisa	6
1.2 Objetivos	7
1.2.1 Objetivo geral	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
1.3 Justificativa	8
2 Referencial teórico	10
2.1 Educação, linguagem e poder	10
2.1.1 Origem etimológica e pensadores	11
2.1.2 O papel da educação e da linguagem na antiguidade clássica.....	12
2.1.3 <i>Bildung</i> e linguagem	13
2.1.4 Pedagogia crítica e linguagem	15
2.2 Internacionalização global e no Brasil	20
2.2.1 O que é internacionalização?	21
2.2.2 Propulsores, parâmetros e hegemonia	23
2.3 Da competência comunicativa à competência simbólica	27
2.3.1 As dicotomias linguísticas e o conceito de competência	27
2.3.2 A competência comunicativa de hymes	29
2.3.3 A competência comunicativa de canale e swain	31
2.3.4 A competência comunicativa de celce-murcia	31
2.3.5 A competência simbólica de kramsch	34
3 Metodologia	42
3.1 Perspectiva metodológica.....	42
3.2 Procedimentos metodológicos	49
3.3 Instrumentos	49
3.4 Contexto de pesquisa	50
4. Descrição e análise	54
4.1. Turma 1	54

4.1.1 A aula	56
4.1.2 As apresentações e os jogos de poder.....	58
4.1.3 O <i>icebreaker</i>	64
4.1.4 Preparação para atividade de <i>listening</i>	70
4.1.5 O vídeo.....	74
4.2 Turma 2.....	77
4.2.1 A aula.....	77
5 Resultados	89
6 Considerações finais	92
Referências	95
Anexos	103
Anexo 1 – Plano de aula 1.....	104
Anexo 2 – Common european framework of reference for languages...	108

1 INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização do ensino brasileiro é uma realidade em construção e expansão ao longo das últimas décadas, mobilizando grande parte das instituições de ensino superior (IES) no país. Embora o intercâmbio em escala mundial seja uma realidade muito anterior a esse período, as mudanças nas relações internacionais promovidas pela globalização levaram o governo e instituições de ensino pós-secundário a buscarem formas de promover e viabilizar a internacionalização como meio de expansão e democratização do conhecimento no ensino superior.

Democratizar e expandir a Educação Superior, no contexto atual, implica o encontro entre diferentes culturas, o que pode trazer soluções positivas para a construção de novos conhecimentos. Este último é um dos principais objetivos² apontados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para o processo de internacionalização das instituições brasileiras. Na busca por um lugar significativo no mercado mundial e formação de “cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários” (ANDIFES, 2012, p. 6), a disseminação de novas ideias; de novas maneiras de compreender a realidade e o compartilhamento de conhecimentos gerados por esses encontros podem trazer contribuições consideráveis para a comunidade acadêmica brasileira.

A despeito de seus objetivos construtivos, do ponto de vista educacional, é fundamental reconhecer que a internacionalização não é um processo simples, mas altamente complexo. Há questões de ordem administrativa, organizacional e educacional que requerem atenção e planejamento, em diferentes níveis e esferas, por parte das instituições envolvidas. Dentre estas questões, as relações

² A ênfase do processo, segundo o documento da ANDIFES de 2012 deve estar em:

§ adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, às novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;

§ formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;

§ produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;

§ produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários.

estabelecidas pelo contato multicultural, que atravessadas por diferentes historicidades e relações de poder, representam um dos grandes desafios a serem enfrentados para a implementação do processo de internacionalização nas instituições brasileiras.

A tensão imanente de encontros multiculturais é reconhecida e apontada por Mendes (2007, p. 121 apud NÓBREGA, 2014), ao afirmar que "não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes de diferentes visões de mundo. Não há encontro de diferenças sem conflito". Neste sentido, cabe dizer que relações multiculturais são mediadas por diferentes escalas do que Bourdieu (1989, p. 7–9) chamou de *poder simbólico* - poder esse que é construído e exercido através da linguagem. Assim, construir conhecimento no contexto multicultural resultante de processos de internacionalização da educação demanda o tratamento de conflitos atravessados pela linguagem.

Por consequência, as questões de linguagem possuem um papel fundamental tanto no desenvolvimento, quanto na implementação de processos de internacionalização em emergência nas instituições de nível superior brasileiras. Ainda, seu papel é tão importante quanto os que envolvem questões administrativas, organizacionais, estruturais e educacionais, já que nenhuma destas instâncias independe da linguagem para seu funcionamento.

Tendo em vista a importância da linguagem na troca de conhecimentos e para o desenvolvimento científico e com o objetivo de contribuir para o processo de internacionalização, o programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF) vem promovendo o ensino de língua estrangeira³ como parte da formação e desenvolvimento da comunidade acadêmica - professores, alunos, técnicos, etc. - em conjunto com outras políticas públicas. Esta iniciativa representa um forte apoio ao processo de internacionalização desde a sua criação em 2012 (BRASIL, 2012)⁴.

Com o objetivo de fomentar a construção de novos conhecimentos, o programa busca estabelecer parcerias com órgãos estrangeiros e nacionais, além de gerir núcleos de língua (NuLis) para o ensino de língua estrangeira em diversas

³ Inglês, espanhol, francês, japonês, italiano, alemão e português para estrangeiros.

⁴ O programa passa a ser chamado "Idiomas sem Fronteiras" com a portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014 - que amplia o programa para o ensino de outros idiomas e regido pela portaria 30/2016 que inclui Institutos Federais e CEFET.

instituições de ensino superior no país. Atualmente, o programa conta com 141 NuCLis, entre universidades federais, estaduais, municipais, institutos federais, CEFET e FATEC, 7 deles no Rio Grande do Sul, figurando como responsável por grande parcela do ensino de língua estrangeira oferecido nessas instituições.

Tendo em vista seu compromisso com o processo de internacionalização das IES, os cursos oferecidos pelo programa são voltados para o desenvolvimento de habilidades linguísticas acadêmicas, diferentemente das propostas dos cursos de idiomas “livres”⁵ ou de extensão. Assim, são oferecidos cursos de línguas voltados para fins específicos, contemplando diferentes áreas do conhecimento - Inglês para a Saúde, Produção de Cartas de Apresentação, Compreensão Oral de Palestras e Aulas, Produção Escrita de Parágrafos, Estratégias de Compreensão Oral e Familiarização com Exames de Proficiência, por exemplo. Por isso, para que possam participar desses cursos, os alunos inscritos precisam comprovar, através de um teste de proficiência - o Test of English as a Foreign Language (TOEFL) - ou a partir de uma plataforma – My English Online (MEO) – um nível mínimo de conhecimentos e habilidades linguísticas que os habilite a participar das aulas presenciais⁶.

O ensino de língua estrangeira no contexto descrito, no qual se busca a inserção de pesquisadores em comunidades de suas áreas, não obstante, representa um grande desafio, posto que o programa procura atender às necessidades linguísticas de uma comunidade acadêmica heterogênea, multicultural, com diferentes historicidades, que se insere gradualmente em uma realidade de falantes de dois ou mais idiomas. Essa comunidade precisa transpor barreiras que ultrapassam o conhecimento comunicativo de língua estrangeira, já que se encontra em um contexto de trocas simbólicas atravessadas pela linguagem, nas quais as relações de poder figuram como elemento intrínseco na comunicação multicultural. Atuar com tantas variáveis demanda um esforço considerável por parte do programa, uma vez que a complexidade do contexto educacional em que ele atua demanda a superação do ensino de língua como ferramenta de comunicação.

⁵ Compreendemos por cursos livres aqueles que não são regidos pelo Ministério da Educação.

⁶ Alunos cuja proficiência em Língua Inglesa não atinge o nível A2 do Quadro Comum Europeu de Referência - QCER não são admitidos nos cursos presenciais, mas podem fazer uso de uma plataforma, também oferecida pelo programa, para iniciarem seus estudos – o MyEnglishOnline (MEO). Para isso, basta comprovar vínculo com uma universidade parceira do programa.

Tais circunstâncias, criadas pelo processo de internacionalização, exigem habilidades linguísticas e interculturais sofisticadas, que assegurem interações simbolicamente justas e equilibradas, caminhando para uma construção de conhecimento genuinamente intercultural, que garantam equidade nas relações estabelecidas entre o Sul e Norte globais, no contexto de globalização. Assim sendo, as práticas pedagógicas referentes ao ensino de línguas, no que concerne o âmbito acadêmico, precisam estabelecer oportunidades para que os sujeitos busquem equidade em suas relações com o *outro*⁷. já que estas relações são ao mesmo tempo constituídas pela linguagem e construídas por ela (BOURDIEU, 1989). Em outras palavras, as competências linguísticas demandadas pelo corpo social acadêmico ultrapassam os limites da *Competência Comunicativa* (HYMES, 1966, 1972), (CANALE; SWAIN, 1980), (CANALE, 1983); (CELCE-MURCIA; et. al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007) habitualmente norteadora das práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil nas últimas décadas.

Embora a Competência Comunicativa (CC) integre indispensavelmente o uso da língua como forma de comunicação, isolada de outras competências, ela falha em alcançar dimensões da linguagem fundamentais às relações estabelecidas no cenário acadêmico ao desconsiderar que os atos comunicativos compreendem, igualmente, relações de poder. Ao considerarmos essas relações constitutivas da linguagem ao mesmo tempo em que são por ela construídas, em conjunto com a CC, há que se desenvolver com igual cuidado o domínio da *Competência Simbólica* (KRAMSCH, 2006a), doravante CS, competência que considera o uso simbólico da língua.

Diante destas questões, compreendemos que o programa IsF, que se propõe a preparar a comunidade acadêmica tanto em situação de intercâmbio, quanto na qualidade de anfitriões das mais diversas culturas, têm a responsabilidade de observar, igualmente, as relações de poder constituídas através da linguagem. Este pressuposto dá origem ao nosso problema pesquisa: o ensino de língua inglesa ministrado pelo programa cria oportunidades para o desenvolvimento de competências linguísticas que propiciem à comunidade acadêmica uma interação

⁷ Adotamos aqui o sentido antropológico e ambivalente para o “outro”. Ver: HALL, S. The spectacle of the “other”. In: HALL, S. (Ed.). Representation: cultural representations and signifying practices. London: SAGE Publications, 1997. p. 223–290.

simbolicamente equilibrada no contexto de internacionalização das universidades brasileiras?

Para responder a esta questão, central ao nosso trabalho, é necessário primeiramente observar se há o desenvolvimento da CS nas práticas pedagógicas do programa. Em caso afirmativo, como e em que grau este desenvolvimento ocorre na esfera dos cursos oferecidos à comunidade acadêmica.

Em virtude de uma das premissas da Competência Simbólica (CS) ser a de que ela não pode ser mensurada em termos quantitativos por não haver meios de determinar níveis para tal competência, tampouco se configura este como um de nossos objetivos de pesquisa, optamos por um estudo de caso, qualitativo, por triangulação de dados. Estes dados foram obtidos através da observação de práticas pedagógicas e do material didático utilizado nas aulas ministradas pelo programa nessa instituição, bem como de entrevistas semiestruturadas com os professores ministrantes de dois cursos do NuLi da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

A partir da observação do ecossistema formado pelos aprendizes, professores e práticas pedagógicas que compõem o programa, concentramos nossos estudos em duas turmas de cursos distintos oferecidos pelo programa IsF – “Inglês – Escrita de Parágrafos” e “Inglês para a Saúde”, buscando *affordances*⁸ para o desenvolvimento dos três componentes da CS – *forma como significado*, *produção de complexidade* e *tolerância à ambiguidade*⁹. Neste contexto, as relações estabelecidas entre os agentes e elementos desse sistema atuam como fatores que influenciam o desenvolvimento da CS a partir de seus três componentes.

1.1 Problema de pesquisa

Considerando as tensões resultantes da diversidade cultural envolvida nos processos de internacionalização, a hegemonia da língua inglesa e o poder de influência exercido pelas universidades do Norte sobre as instituições de nível superior brasileiras, sob a forma de parâmetros internacionais, a linguagem - como apontado anteriormente – se apresenta como um meio de ressignificar realidades e

⁸ O conceito de *affordances* será abordado na descrição metodológica, mais adiante.

⁹ Os componentes fundamentais da CS serão detalhados posteriormente no referencial teórico.

diminuir iniquidades entre estes agentes¹⁰. O conhecimento linguístico para além da comunicação, consciente destas tensões e com poder de ressignificação, portanto, se mostra fundamental na construção de uma educação democrática. Então, o ensino de língua inglesa para fins específicos, ministrado pelo programa IsF, precisa contemplar a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências linguísticas que possibilitem à comunidade acadêmica identificar, manipular e ressignificar as realidades construídas a partir da linguagem para um processo de internacionalização multilateral, para o qual as universidades brasileiras mantenham sua autonomia e estabeleçam relações equilibradas com as universidades do Norte. Para isso, as práticas pedagógicas do programa precisam alcançar a dimensão simbólica da linguagem.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas do programa IsF em relação aos jogos de poder atravessados e constituídos pela linguagem com vistas ao processo de internacionalização da Universidade Federal de Pelotas, por meio da observação de duas turmas do NuLi UFPel,.

1.2.2 Objetivos específicos

Identificar a presença dos três componentes fundamentais da Competência Simbólica: a produção de complexidade, a tolerância à ambiguidade e a forma como significado (KRAMSCH, 2006a, p. 251).

Investigar a preparação de aprendizes capazes não apenas de identificar e compreender conflitos, mas, a partir de suas atividades linguísticas, administrar essas situações, contribuindo assim para que o processo de internacionalização que facilite a interação entre diferentes culturas e permita uma construção de saberes à caminho da equidade;

¹⁰ Compreendemos como “agentes” todos os envolvidos no processo de aprendizagem, conforme Bourdieu (1990, p. 13).

Refletir sobre as práticas pedagógicas do programa em relação às necessidades dos aprendizes de língua no contexto de internacionalização das universidades brasileiras, em especial aos aprendizes da UFPel.

1.3 Justificativa

O processo de internacionalização da educação superior, tendo em vista sua proximidade com os movimentos de globalização (ALTBACH; KNIGHT, 2007) insere-se em um cenário de relações hegemônicas estabelecidas pelo Norte global (SANTOS, 2007) através da língua inglesa, que domina o cenário de produções científicas (ALTBACH, 2013) ao mesmo tempo em que promove maior interação entre diferentes culturas (KNIGHT, 2012).

Sendo a linguagem constitutiva da realidade ao mesmo tempo em que é constituída por ela, enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, ela cumpre a função de imposição ou de legitimação da dominação (BOURDIEU, 1998), porém, ela também pode funcionar como um meio de equilibrar essas relações. Assim, o processo de internacionalização beneficiaria não apenas instituições estrangeiras, mas a comunidade acadêmica de forma irrestrita. A educação e a linguagem, neste sentido, caminham juntas possibilitando a construção de novas realidades. Para o processo de internacionalização, estas questões são fundamentais.

Se por um lado, o cenário acadêmico brasileiro conta com um número significativo de pesquisadores trabalhando questões de ordem administrativa, organizacional e de políticas públicas voltadas ao processo de internacionalização, por outro, pouco foi desenvolvido sobre a importância da linguagem, da educação e das competências linguísticas necessárias à comunidade acadêmica inserida no processo – professores, alunos, técnicos, etc. - tampouco há pesquisas referentes à importância de competências linguísticas que oportunizem a articulação da linguagem como forma de ressignificação e manipulação do *poder simbólico* (BOURDIEU, 1989).

Isso não quer dizer que as pesquisas em Linguística Aplicada (LA) no Brasil ignorem a importância da linguagem no processo de internacionalização, mas que hoje priorizam os estudos do desenvolvimento da CC, que não alcança a dimensão simbólica referida por Bourdieu (1989). Embora a LA caminhe para pesquisas sobre

o desenvolvimento da *Competência Simbólica* (KRAMSCH, 2006a), no México e nos Estados Unidos, observamos completa escassez sobre o assunto em publicações e pesquisas nacionais, possivelmente por tratar-se de um conceito relativamente novo – 2006.

Posto que não haja um número significativo de pesquisas no campo, compreendemos que é provável que o desenvolvimento de tal competência não seja contemplado nas aulas ministradas pelo programa Idiomas sem Fronteiras, principal articulador do ensino de línguas no âmbito das universidades voltadas para a internacionalização. No entanto, é possível que essa competência venha sendo explorada através das práticas pedagógicas, do material didático e/ou das interações estabelecidas no ambiente educacional, ainda que de forma inconsciente. Portanto, faz-se necessário investigar se esse desenvolvimento é contemplado nas práticas pedagógicas promovidas pelo programa Idiomas sem Fronteiras.

Porquanto que a CS, no cenário anteriormente apresentado, contribui para a formação acadêmica integral e linguística de estudantes de língua, seu estudo e desenvolvimento se mostram fundamentais na busca por equilíbrio em relações bilaterais estabelecidas nos processos de internacionalização. Assim, acreditamos que este estudo possa contribuir fortemente com novas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no âmbito dos NuLis do IsF, dadas às características emancipatórias e constitutivas de sujeito da noção de CS.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Expomos, a seguir, os conceitos e bases teóricas que norteiam este estudo e estabelecendo relações entre educação, linguagem e internacionalização. Em um primeiro momento, buscamos delinear as relações entre educação, relações de poder e linguagem, que abrangem o pensamento educacional da Educação Clássica à Pedagogia Crítica - que embasa as noções de prática pedagógica, retomadas na metodologia e investigadas neste estudo. Posteriormente, apresentamos o suporte teórico que discute os processos de internacionalização do ensino superior ao redor do globo, tratando também do processo que vive o Brasil. Por fim, partindo dos conceitos de competência e desempenho e passando brevemente pelas teorias de competências linguísticas e suas contribuições para o ensino de línguas, discorreremos sobre a noção de Competência Simbólica, sobre a qual as concepções do papel da linguagem e do ensino de línguas estão alicerçadas neste estudo.

2.1 Educação, linguagem e poder

Para refletir sobre a internacionalização da Educação Superior no Brasil, é necessário, primeiramente, compreender o que a educação representa nesta virada de milênio, assim como os desdobramentos do conceito clássico para que as teorias de educação chegassem a essa representação. Em um primeiro momento recorro à origem etimológica do termo para então expor algumas das transformações e reflexões que o conceito provocou ao longo do tempo. Em seguida, exponho a perspectiva da Pedagogia Crítica sobre a educação, adotando um arcabouço teórico que considera a historicidade como fundamento imperativo nas relações sociais e na construção do conhecimento e que reconhece as relações de poder mediadas pela linguagem.

A educação, a linguagem e o poder estiveram relacionados desde o princípio do pensamento sobre a educação, que ao longo do tempo possuiu diferentes objetivos, geralmente ligados ao momento histórico em que se inscreviam. No que concerne o ensino e aprendizagem de línguas, esses três elementos estão intimamente ligados às práticas docentes, ao ensino de línguas e ao processo de internacionalização. Portanto, convém melhor compreender os entrelaçamentos entre os três primeiros.

2.1.1 Origem etimológica e pensadores

A origem etimológica da palavra educação é recuperada pelos verbos latinos *educare* e *educere*; *educare*, de acordo com Torrinha (1942, p. 278), amamentar, criar, alimentar; ao passo que *educere*: conduzir para fora. Ambos os termos sugerem a educação promovida pelo núcleo familiar. Por um lado, concebe-se a ideia de conduzir (alguém) a alguma coisa e de “trazer para fora”, trazer para a vida. Por outro lado, a ideia de crescimento vinculado ao sentido de nutrição. Podemos verificar então a origem da educação em uma instância anterior ao que o senso comum compreende por educação formal. Sua origem etimológica sugere que a educação não está necessariamente associada às instituições, mas a ideia de crescimento, independentemente no ambiente. Este conceito inicial é importante, porque demonstra o sentido mais abrangente de formação sob o qual o pensamento sobre a educação começou a ser embasado.

Da Educação Clássica às concepções contemporâneas de educação, a área sofreu influência de pensadores como Aristóteles e Platão na Grécia antiga; no contexto europeu do século XVIII refletem sobre o tema, Wilhelm Von Humboldt e Jean Jacques Rousseau; no século XIX, John Dewey, Jean Piaget, Levi Vygotsky trazem grandes contribuições para a área; a partir do século XX, Aronowitz e Giroux (1991), Giroux (2004), Giroux e Freire (2011) Morin (2003, 2007), Passeron e Bourdieu (1992), Bourdieu (1977, 1983, 1989, 2015) e Paulo Freire (1974, 1998, 2000, 2005, 2011), entre outros, discutem as relações de poder que atravessam o ensino. Assim, dos conceitos iniciais de educação ao que hoje se conhece por Pedagogia Crítica (PC), um longo caminho foi percorrido.

Apesar da apresentação temporal para efeitos de organização do texto, os pensadores acima relacionados não necessariamente compartilham os mesmos pontos de vista sobre a educação, tampouco todos fazem da linguagem tema de seus estudos ou posicionam-se sobre questões de poder. Contudo, estes pensadores formam um núcleo de reflexões que demonstram a seriedade do tema educação e colocam em contraste as mais variadas concepções sobre o papel da desta última em diferentes esferas teóricas. Do mesmo modo, os sujeitos mencionados não representam a totalidade de pensadores a refletir sobre o papel da

educação e suas implicações, mas uma parcela importante na construção do pensamento sobre a educação.

2.1.2 O Papel da educação e da linguagem na antiguidade clássica

A educação da antiguidade clássica (*Paidéia*)¹¹, embora tenha sofrido transformações ao longo do tempo, conserva em sua origem o elemento compartilhado com outras visões sobre as relações entre educação e o poder, assim como a preocupação com a formação integral do indivíduo.

O objetivo da educação na antiguidade clássica, para Amaral Filho (2014, p. 23), no pensamento de Platão, “visa não somente à capacitação técnica, mas antes, à formação integral do homem”, embora não oculte uma clara divisão entre classes ao mesmo tempo em que promove a aristocracia. Por outro lado, mesmo reconhecendo a divisão de classes, diferentemente do que propunham os sofistas¹², o que “passa a valer como elemento de apropriação do poder é a capacidade de persuasão, o que se dá, fundamentalmente, pela linguagem” (AMARAL FILHO, 2014, p. 23) e não mais o fator hereditário. A linguagem é, dessa forma, concebida como um instrumento de negociação de poder por Aristóteles, embora ainda não reconhecido a interdependência entre ela (a linguagem) e o poder, como defendido por teóricos contemporâneos¹³.

A *Paidéia* idealizada por Aristóteles, segundo Amaral Filho, “visa à integralidade hilemórfica (corpo e mente) das potencialidades do ser humano, não a sua fragmentação apequenadora”, ideia que vai ao encontro de princípios posteriormente apresentados por diferentes pensadores da educação e refuta o utilitarismo empregado no ensino tradicional. Neste curso, Amaral Filho, ao citar Aristóteles, evidencia questões políticas envolvidas na educação que deixariam os jovens “ignorantes em relação a outras partes indispensáveis da educação, fazendo dos jovens meros trabalhadores braçais, porque pretendem torná-los úteis à sociedade em uma única tarefa” (*Pol.*, 1338 b apud AMARAL FILHO, 2014, s.p.). O utilitarismo, contestado por Aristóteles, é evidenciado na utilização da educação

¹¹ Ver ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Tradução Alfredo BOSI; Ivone Castilho BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 225.

¹² Ver ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Tradução Alfredo BOSI; Ivone Castilho BENEDETTI. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 918.

¹³ Foucault e Bourdieu

como forma de manutenção do poder. Assim, a linguagem também é concebida por Aristóteles como um *instrumento de negociação de poder*, embora não antecipe qualquer tipo de mobilidade entre classes e eventualmente valide e amplie diferenças entre as últimas.

Tanto o pensamento platônico, quanto o pensamento aristotélico demonstram que havia uma preocupação já na antiguidade clássica com questões de poder na educação assim como uma conexão próxima entre poder e linguagem. A preocupação com estas questões e com a alienação dos educandos no que tangem à educação e a linguagem, portanto, não é exclusiva da contemporaneidade.

2.1.3 *Bildung* e linguagem

A reflexão sobre a educação no século XIX, por sua vez, é encorajada pelas ideias de diferentes pensadores. Kant, Heinrich, Pestalozzi, Fichte e Humboldt discorrem sobre o tema, construindo a concepção de *Bildung*, que “promove a personalidade, agenciamento, liberdade intelectual e autoconhecimento reflexivo”¹⁴¹⁵ (MILLER, 2011 apud CAMPOS, 2015, p. 21), mas é no pensamento humboldtiano que se encontra uma aproximação entre os conceitos de educação e linguagem.

Para Humboldt, segundo Underhill (2009, p. 65), o conceito de *Bildung* - termo comumente “traduzido como ‘educação’, ‘cultivo’ ou ‘formação’ - implica o desenvolvimento atual da cultura”¹⁶. Humboldt compreende haver uma relação direta entre a educação, a mente e a linguagem como partes indissociáveis da cultura.

Humboldt pensa a educação não apenas como formação individual do sujeito, mas como *ação* do indivíduo sobre a cultura e desta última sobre si mesmo, uma troca contínua entre o *self* e o mundo atravessada pela linguagem e pela mente. Ainda, para ele, essa troca é parte da natureza humana, segundo Heidt, (2015, p. 4, grifo do autor) “A tarefa inevitável do indivíduo é *agir*, não apenas como agente ou instrumento operando como meio para um fim, mas como indivíduo autônomo na

¹⁴ Os trechos originários de publicações em língua estrangeira serão traduzidos de forma livre e terão sua versão original exibida na forma de notas de rodapé.

¹⁵ [...] an ideal that fosters personality, agency, intellectual freedom, and reflective self-understanding.

¹⁶ [...] a term which is usually translated as, ‘education’, ‘cultivation’ or ‘formation’ and which implies the ongoing development of culture.

tentativa de desenvolver um *self* interior através do *Bildung*”¹⁷. A educação atua para o desenvolvimento do *self*, embora este desenvolvimento não se restrinja à mediação de instituições de ensino, mas possa ser concretizado em qualquer ambiente, a partir da interação do sujeito com o mundo (há aqui uma relação com a origem etimológica de educação pontuada anteriormente). Em outras palavras, a educação é vista como mediadora na busca pela liberdade¹⁸ e autonomia do indivíduo e da sociedade.

Do mesmo modo, a linguagem representa uma forma de ressignificar a realidade, de intervenção no meio, já que para Humboldt (2002, p. 416 e 418 apud SEGATTO, 2009, p. 194) linguagem é *atividade*: “é preciso considerar a linguagem não como um produto morto (*totdes Erzeugtes*), mas, sobretudo, como uma produção (*Erzeugung*) [...] Em si mesma, a linguagem não é um produto (*Ergon*), mas uma atividade (*Energieia*)”.

Assim, relações entre educação, linguagem e poder estão presentes e entrelaçadas na reflexão humboldtiana, já que a construção do *self* se dá através da linguagem, que por sua vez é uma forma de *ação*, logo uma forma de agir no mundo e, por conseguinte, uma forma de *resistência*.

Ao longo da história, o ideal humboldtiano de *Bildung* perdeu-se no tempo, dando espaço ao paradigma tradicional de educação, baseado na herança do padrão mecanicista, que passou a integrar as práticas educativas (BEHRENS, 2003) e as concepções de linguagem estruturalistas. Mas, uma vez que esse paradigma abre pouco espaço para esses entrelaçamentos entre cultura, linguagem e educação, ele se torna inviável para efeitos de ensino de línguas no contexto atual.

A internacionalização, como argumentado anteriormente, exige a transposição desses paradigmas e o reconhecimento das relações entre língua, cultura e poder, dadas as tensões provocadas por diversidades culturais advindas do processo. Deste modo, as noções de ação sobre a cultura e da cultura sobre o sujeito, bases do conceito de *Bildung* humboldtiano, implicam a ação desse sujeito sobre o mundo através da linguagem, indicando que a esta última é responsável por construir realidades.

¹⁷ The unavoidable task of the individual is to *act*, not simply as an agent or an instrument operating as a means to an end, but as an autonomous individual attempting to develop an inner self through *Bildung*.

¹⁸ A questão da liberdade é destacada por Aristóteles em suas reflexões sobre a Paidéia e retomada posteriormente por Freire (FREIRE, 1967, 2005, 2011) em sua pedagogia crítica.

Portanto, o ensino de línguas, a partir de suas práticas pedagógicas, estaria construindo e reconstruindo a realidade. A questão é saber que realidades e como estão sendo percebidas pelos agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas? De que maneira essas práticas favorecem (ou não) as ações dos aprendizes de inglês em um contexto de internacionalização? É possível que as práticas pedagógicas facilitem o desenvolvimento de aprendizes capazes de construir?

Por fim, cabe salientar que a Competência Simbólica - sobre a qual trataremos em detalhes posteriormente – também concebe a linguagem como forma de resistência e ressignificação. Ao pensarmos a linguagem como ação no mundo e imbricada nas relações de poder, não há outra forma de conceber o ensino de línguas que não pelo viés de linguagem como ação do sujeito no mundo. A ideia de linguagem como ação, por sua vez, alia-se ao conceito de Pedagogia Crítica, base para uma educação voltada para a democracia, da qual trataremos a seguir.

2.1.4 Pedagogia crítica e linguagem

A Pedagogia Crítica, doravante PC, surgiu como movimento em resposta ao mecanicismo do paradigma tradicional, para o qual a escola tinha o compromisso social de *reproduzir* a cultura, através da sistematização de modelos a serem imitados (BEHRENS, 2003, p. 44–47, grifo nosso). Em oposição às ideias mecanicistas, as noções de liberdade, de agenciamento, e de pedagogia como prática moral e política são abarcadas por essa corrente teórica, fornecendo fundamentos para uma educação democrática em tempos de globalização e salientando as conexões entre linguagem, educação e poder.

[...] pedagogia crítica, de diversas formas, quando conectada ao projeto em andamento de democratização pode conceder oportunidades para que educadores e outros trabalhadores culturais definam e transformem as conexões entre linguagem, desejo, significado, cotidiano, e relações materiais de poder como parte de um movimento social mais abrangente para reclamar a promessa e possibilidades de uma vida pública democrática¹⁹ (ARONOWITZ; GIROUX, 1991, p. 84).

¹⁹ [...] critical pedagogy, in its various forms, when linked to the ongoing project of democratization can provide opportunities for educators and other cultural workers to redefine and transform the connections among language, desire, meaning, everyday life, and material relations of power as part of a broader social movement to reclaim the promise and possibilities of a democratic public life”.

Em uma perspectiva que defende a democracia, assim como Aronowitz e Giroux (1991), Dewey (1997) não aceita a visão estruturalista de que a mente é um recipiente vazio e precisa ser preenchido. Para ele, a aprendizagem é um *processo* de compreensão e solução de problemas, não apenas uma memorização do assunto e o educando *agente* em seu processo de aprendizagem mediada pela linguagem, que é construída somente através da experiência compartilhada.

As concepções de educação e de linguagem de Dewey (apud LAWTON; GORDON, 2002, p. 172)²⁰ sinalizam a importância das práticas pedagógicas e da experiência na formação integral do indivíduo, uma vez que ele concebe a “educação como uma questão essencialmente prática de ajudar o jovem a compreender seu ambiente, largamente definido, e estar apto a funcionar efetivamente em um mundo continuamente em evolução” e o uso da linguagem como “uma extensão e um refinamento do princípio de que as coisas ganham significado através do uso em experiências compartilhadas, ações de experiências conjuntas ou em ação conjunta”²¹(DEWEY, 1997, p. 20). A mesma preocupação com o ensino e a linguagem é demonstrada pela PC contemporânea. Freire salienta a importância da experiência e da interação na construção do conhecimento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educacional crítica é possibilitar condições nas quais aprendizes, em sua interação com outros aprendizes e com seu professor, envolvam-se na experiência de assumirem-se como pessoas sociais, históricas, pensantes, comunicativas, transformativas; sonhadores de possíveis utopias, capazes de estarem brabos porque possuem uma capacidade para o amor. Capazes de se assumirem como sujeitos por causa da capacidade de reconhecerem-se como objeto²² (FREIRE, 2001, p. 45–6).

Assim sendo, a PC se preocupa com as formas através das quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são construídos durante o processo

²⁰ Dewey saw education as an essentially practical question of helping the young to understand their environment, broadly defined, and to be able to function effectively within a world that was continuously evolving.

²¹ We conclude, accordingly, that the use of language to convey and acquire ideas is an extension and refinement of the principle that things gain meaning by being used in a shared experience or joint action; in no sense does it contravene that principle.

²² One of the most important tasks of critical educational practice is to make possible the conditions in which the learners, in their interaction with one another and with their teachers, engage in the experience of assuming themselves as social, historical, thinking, communicating, transformative, creative persons; dreamers of possible utopias, capable of being angry because of a capacity to love. Capable of assuming themselves as subject because of the capacity to recognize themselves as object. All this, while bearing in mind that the assumption of oneself does not signify the exclusion of others. Because it is the otherness of the not-I or the you that makes me assume the radicality of the I.

de aprendizagem - construção que se dá através da linguagem. Para Giroux e Freire (2011), a educação possui um papel fundamental na luta contra significados, formas de expressão e desejos pré-concebidos, porque estes são formadores de versões múltiplas e contraditórias do sujeito e da sociedade.

Ao ressignificar o conceito de educação, a PC recebe a responsabilidade de promover uma cultura formativa de crenças, práticas e relações sociais, que permitem ao sujeito exercer diferentes formas de poder, governar e nutrir uma sociedade democrática comprometida com a justiça, com os valores compartilhados, com a liberdade através da linguagem.

Dentre estes pressupostos, as relações de poder exercidas e naturalizadas no campo do ensino integram as reflexões de Bourdieu e Passeron (1992), que compreendem que as ações pedagógicas contribuem para a perpetuação da cultura dominante, uma vez que reproduzem as estruturas de relações de força. A mesma lógica norteia o pensamento de Freire (1998), que se ocupa em desmascarar as instâncias políticas e ideológicas entrelaçadas à educação. Embora não trate especificamente da linguagem, as concepções freireanas estão intimamente ligadas com a sua percepção sobre o papel que a primeira possui na construção dialógica dos sujeitos e sua natureza ideológica. Nas palavras de Geraldi:

De modo extremamente resumido, podemos dizer que a linguagem, tanto para Paulo Freire quanto para Vygotsky e Bakhtin, tem uma *função constitutiva dos sujeitos*. Os três autores compartilham um ponto de partida: a dialogia como espaço de *construção do humano*. Não há diálogo sem a construção de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados (2005, p. 14, grifo nosso).

Bourdieu é mais particular em relação à linguagem, como será apontado posteriormente, mas ambos observam a *reprodução do conhecimento* nos processos educacionais como fator nocivo, uma vez que as práticas pedagógicas de reprodução cultural acentuam e perpetuam iniquidades sociais e sinalizam a crítica e reflexão como determinantes no processo educacional.

Bourdieu (2015) alerta para os perigos da dissociação entre a reprodução social e a reprodução cultural disseminada por diferentes correntes do pensamento sobre a educação. Para ele, não há como dissociar uma da outra, já que a reprodução cultural implica a reprodução social. Em outras palavras, a educação é responsável pela perpetuação de um sistema de transmissão de poder e privilégios

uma vez que contribui “para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob aparências da neutralidade, o cumprimento desta função” (BOURDIEU, 2015, p. 296). Saviani (2011, p. 45) concorda com esta visão, afirmando que a educação “ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula”.

Ao refletir sobre a educação como forma de perpetuação do poder, Bourdieu coloca as instâncias pedagógicas como *agentes* do que define por *violência simbólica*:

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22).

Em harmonia com o pensamento de Bourdieu, Saviani (2011, p. 20) fala sobre a natureza da educação como “um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção” de referindo aos “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular”. Para ele, “uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens”. As relações historicamente determinadas, às quais Saviani se refere, recuperam a ideia de perpetuação do poder simbólico de Bourdieu (1989) através das ações pedagógicas.

Por outro lado, ao considerar o sujeito como participante ativo de seu processo educacional, que intervém no meio no qual ele atua, Freire (1998, p. 98) lança um olhar esperançoso aos pressupostos de Bourdieu (1992) e Saviani (2011), ao afirmar que esta intervenção “implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”, e conclui que “não somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos”(2011, p. 99). Para o autor, há um equilíbrio entre aquilo ao que o sujeito é condicionado e aquilo o que ao sujeito é possível transgredir a modificar. Ou seja, se por um lado Freire corrobora com a

ideia de reprodução ideológica sugerida no pensamento bourdieiano, por outro acredita que o educando tenha o poder de transgredir e mudar esses paradigmas.

Este poder de intervenção social promovido pela filosofia freireana sugere uma preocupação constante com o tipo de sujeito que se pretende formar. Pensar a educação a partir do pressuposto de que o educando é um agente de seu processo de aprendizagem, em condições de intervir no ambiente e que carrega em si sua historicidade, gera uma questão essencial: quem é este educando que se pretende formar nas instituições de ensino superior?

Segundo a ANDIFES (2012, p. 6), os cidadãos que se pretende formar nas instituições de ensino superior são “cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários”. Este sujeito emancipado pressupõe, portanto - em consonância com as diversas reflexões que elenquei até o momento sobre educação, linguagem e poder - um sujeito com competências linguísticas condizentes com o contexto sociocultural no qual está inserido.

Para que o ensino superior brasileiro não espelhe o processo vivido pela Alemanha - em que “ao invés de corrigir práticas discriminatórias no sistema educacional e no mercado de trabalho, a educação e a linguagem funcionam como um processo de assimilação”²³ (CAMPOS, 2015, p. 33) - compete às instituições brasileiras de ensino superior promover oportunidades de aprendizagem que possibilitem aos os educandos o desenvolvimento dos objetivos propostos pela ANDIFES, levando em consideração as relações de poder que atravessam tanto a educação quanto a linguagem. Isto é, a comunidade acadêmica que vive o processo de internacionalização da educação só pode alcançar a emancipação através da linguagem.

Por fim, a formação dos sujeitos em todos os níveis da educação formal pressupõe uma visão contemporânea ampla da formação dos educandos que leve em consideração o ensino não como instrumento de perpetuação do poder, mas como fator de formação holística que promova autonomia, liberdade, emancipação e cidadania através da linguagem.

Resta saber se esses conceitos perpassam as práticas pedagógicas dos cursos do Idiomas sem Fronteiras. Os alunos que participam dessas práticas são percebidos como seres autônomos ou dependentes? Agentes ou sujeitos

²³ Instead of correcting the discriminatory practices in the educational system and labor market, education and language acquisition function as an assimilating procedure.

“passivos”? Emancipados e preparados para exercer sua cidadania? Em que grau? Para que as perguntas anteriores não invocassem uma nova pesquisa, bastaria que a noção de Competência Simbólica estivesse entrelaçada às ações dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem,

Uma vez apresentadas as bases teóricas que fundamentam as noções de educação, poder e linguagem que se relacionam com o processo de internacionalização, apresentamos, a seguir, o conceito de internacionalização adotado nesta pesquisa, suas relações com a globalização e a cultura, para então discorrermos sobre as implicações do processo em relação à educação, as relações de poder e a linguagem.

2.2 Internacionalização global e no Brasil

A universidade é uma instituição global por excelência e a internacionalização do conhecimento é muito anterior ao processo que vivem as instituições de nível superior no Brasil. Desde a era medieval a comunidade acadêmica - seja por trabalho ou por estudo - viajava para outros países, iniciando os primeiros movimentos para a institucionalização do ensino (ALTBACH, 1998). No início do século XVI, com a criação de universidades e outras instituições de ensino ligadas à igreja (ALTBACH, 1998), a busca pelo conhecimento em outros territórios já era frequente, embora não institucionalizada e com características e motivações distintas das apresentadas na atualidade, especialmente no Brasil - que serão discutidas ao longo deste texto.

A formalização do processo no Brasil, por outro lado, é relativamente recente. Embora os movimentos direcionados à internacionalização já venham ganhando força desde o início dos anos 90, com a elevação da importância do conhecimento no contexto das relações internacionais e da globalização e a criação do Programa Ciências sem Fronteiras em 2011, segundo Morosini (2006, 2014), apenas em 2017 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se torna responsável pela organização, regulamentação e orientação do processo junto às instituições de ensino superior brasileiras através de uma portaria que oficializa o processo no Brasil²⁴.

²⁴ Portaria nº 220, de 3 novembro de 2017 - Institui o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil. Disponível em:

Já no cenário internacional, com a diminuição das escalas de espaço e tempo geradas pelas novas tecnologias de transporte e comunicação, fatores facilitadores da mobilidade e trocas de conhecimento, a interação entre diferentes culturas ganha força nas últimas décadas (MIDDLEHURST, 2015). Ao mesmo tempo, a contemporaneidade vive a era da *economia do conhecimento*²⁵ em que o saber é base para produção e desenvolvimento econômico.

2.2.1 O que é internacionalização?

A criação de parcerias internacionais e a mobilidade acadêmica fazem parte dos movimentos no ensino superior através do mundo. Porém, mesmo ocupando o centro do imaginário sobre a internacionalização, sozinhas, estas duas movimentações não comportam um conceito que é muito mais complexo, por tratar-se de um processo e por envolver um número muito amplo de variáveis (ALTBACH et. al., 2009). Assim sendo, a discussão em torno de uma definição sobre o que significa internacionalizar o conhecimento ocupa lugar de destaque entre diferentes áreas do conhecimento ao longo das últimas décadas.

A internacionalização da educação superior, normalmente compreendida como o intercâmbio de alunos e corpo docente entre países, tem muitas outras facetas: o crescimento de um mercado internacional para força de trabalho educada e o desafio de equipar os alunos com competências internacionais para que possam competir neste mercado; parcerias e redes de relacionamento internacionais para o avanço do conhecimento; o fenômeno de acadêmicos bem como países específicos promovendo seus interesses pessoais para a desvantagem do empenho maior; e o mercado de cursos de universidades em países que não sejam seus e problemas consequentes de propriedade, parceria, reconhecimento, aceitabilidade, e prestação de contas²⁶ (ALTBACH et. al., 2009, p. 30).

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/08112017-PORTARIA-N-220-DE-3-DE-NOVEMBRO-DE-2017.pdf>, consultado em 08/05/2018.

²⁵ Ver DRUKER, P. *The Age of Discontinuity: guidelines to our changing society*. London: Butterworth-Heinemann, 1969.

²⁶ The internationalization of higher education, generally understood as the intercountry exchange of students and faculty, has many other facets: the growth of an international market for educated manpower and the challenge to equip students with transnational competencies so that they can compete in this market; international partnerships and networking for the advancement of knowledge; the phenomenon of individual scholars as well as individual countries promoting their vested interests to the disadvantage of the larger endeavor; and the marketing of courses by universities in countries other than their own and consequent issues of ownership, partnership, accreditation, acceptability, and accountability.

Uma das dificuldades na definição conceito, apontada por Knight (2007), está na proximidade entre a globalização e a internacionalização, conceitos que por vezes são sobrepostos, já que ambos os processos se relacionam diretamente. Segundo Knight e Altbach (2007) a internacionalização está ligada a uma série de práticas e políticas adotadas pelas instituições de nível superior com o propósito de tratar com um ambiente acadêmico global, enquanto a globalização está ligada ao contexto econômico e tendências acadêmicas do século XXI. Por este viés, a internacionalização é uma forma de resposta à nova organização econômica mundial.

Knight (2003, p. 2, grifo nosso) também discute o uso indiscriminado do termo internacionalização no tratamento de dimensões internacionais do ensino superior, salientando certa confusão sobre seu significado: “Internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como processo de *integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária*”²⁷. Para ela, não é toda e qualquer ação em direção à internacionalização que pode ser considerada como o processo em desenvolvimento em si. Uma universidade que apenas fomente programas de intercâmbio, ou envie seus docentes para fora do país, ou mesmo receba alunos intercambistas, por exemplo, não seria considerada como uma instituição em processo de internacionalização. Isto porque a internacionalização não é sinônimo de medidas pontuais ou isoladas de contato intercultural, mas um processo que atinge - se não todas - a grande maioria da comunidade acadêmica e da instituição.

Expandindo as considerações de Knight através da incorporação uma função à internacionalização, De Wit (2011, p. 17, grifo nosso) explica o conceito como “um processo de introdução de dimensões interculturais, internacionais e globais ao ensino superior; de aprimorar os objetivos, funções e distribuição do ensino superior; e, portanto, de atualizar a qualidade da educação e pesquisa”²⁸. Assim, pensar a internacionalização apenas como movimentos de mobilidade acadêmica e parcerias institucionais transnacionais não reflete a complexidade ou os propulsores do

²⁷ Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.

²⁸ [...] internationalisation is a process to introduce intercultural, international and global dimensions in higher education to improve the goals, functions and delivery of higher education, and with that to improve the quality of education and research.

processo - a globalização, por exemplo. De Wit, alerta para a necessidade de parâmetros para o processo, mesmo que não haja consenso sobre sua definição:

[...] não é útil para a internacionalização tornar-se uma frase feita que abrange toda e qualquer coisa internacional. Uma definição mais focada é necessária para que ela seja compreendida e tratada com a importância que merece. Mesmo que não haja concordância sobre uma definição específica, a internacionalização precisa ter parâmetros para que possa ser avaliada e para que possa progredir a educação superior ²⁹ (DE WIT, 2002, p. 114 apud KNIGHT, 2004, p. 9).

Já no contexto brasileiro, Morosini (2014, p. 122) afirma que o país está “timidamente, na fase da constituição do conceito de internacionalização universitária”. Por isso, é necessário compreender quais são os parâmetros adotados para o processo no Brasil, que instituições determinam estes parâmetros e, por fim, quais os propulsores desses movimentos.

2.2.2 Propulsores, parâmetros e hegemonia

Como apontado anteriormente, a globalização se confunde com o conceito de internacionalização. Embora os conceitos sejam distintos, a globalização exerce grande influência sobre o ensino superior (ALTBACH, 2002, 2006, 2013; ALTBACH; KNIGHT, 2007; DE WIT, 2011; KNIGHT, 2003, 2004; MOROSINI, 2006, 2008), que precisa acompanhar as necessidades do mercado (MOROSINI, 2006, p. 116).

Deste modo, o ensino superior recebe a missão de promover o desenvolvimento de novos conhecimentos que contribuam com este modelo de sociedade e de construir um ambiente que facilite uma formação voltada para o desenvolvimento desta nova economia global (ALTBACH, 2004). Nesta procura por uma fatia do mercado do conhecimento (KNIGHT, 2004; ALTBACH; KNIGHT, 2007), por posições de destaque (ALTBACH et. al., 1999) e pelo desenvolvimento de uma maior compreensão cultural (KNIGHT, 2006), instituições de todas as partes do globo se esforçam em estabelecer parcerias transnacionais estratégicas, transformando o cenário acadêmico do século XXI, que passa a investir seus esforços em processos de internacionalização da educação como forma de atingir estes objetivos.

²⁹ [...] it is not helpful for internationalization to become a catchall phrase for everything and anything international. A more focused definition is necessary if it is to be understood and treated with the importance that it deserves. Even if there is not agreement on a precise definition, internationalization needs to have parameters if it is to be assessed and to advance higher education.

Porque a globalização não apenas é um dos fatores que simultaneamente influenciam e desencadeiam o processo de internacionalização, mas integra o significado do termo (ALTBACH; KNIGHT, 2007; ALTBACH et. al., 2009; KNIGHT, 2003, 2012), ela influencia diretamente a maneira como as políticas públicas são estabelecidas em nível nacional positiva ou negativamente.

Se por um lado, a globalização promove a internacionalização e, como resultado, o acesso ao conhecimento, por outro, a segunda sofre forças exteriores advindas de uma cultura ocidental hegemônica, que permanece dominando e ditando a forma como as instituições devem conduzir e organizar seus sistemas de ensino (STIER, 2006). Um exemplo disso é o documento elaborado pela ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior – que considera fundamental a adequação acadêmica quantitativa e qualitativa das universidades ao contexto de internacionalização e democratização do conhecimento norteando as adaptações e mobilizações das IES.

Essas adequações para “novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais” (ANDIFES, 2012, p. 6) estão longe de determinação exclusiva da associação. Segundo Morosini (2014, p. 173), “organismos como a UNESCO, OCDE, Banco Mundial, FMI, e muitos outros, tentam imprimir seus conceitos de qualidade como critério no processo de transnacionalização, que em última análise é a livre circulação do conhecimento não estando restrito ao estado-nação”. Para a autora, as instituições brasileiras enfrentam algumas dificuldades na busca pela excelência e pelo cumprimento dos parâmetros internacionalmente estabelecidos por estas instituições sediadas no Norte global.

Parte do problema em adotar parâmetros internacionais está historicamente construído naquilo que Altbach (2002, p. 4), considera como as “inevitáveis iniquidades entre as universidades bem-estabelecidas, prósperas e poderosas do Norte e as universidades menos provisionadas do Sul”³⁰. Assim, retomando as questões discutidas no documento publicado pela ANDIFES (2012, p. 6) sobre as adaptações das universidades federais brasileiras, assim como as questões trazidas por Morosini (2014, p. 173) sobre os critérios de qualidade impressos por organismos internacionais, há fortes indícios de que o movimento no Brasil tende a

³⁰ Inevitable inequalities between the well-established, wealthy, and powerful universities of the North and the less-well-endowed universities of the South are also recognized.

ser ditado pelas instituições e universidades mais prósperas - as universidades do chamado Norte global ³¹.

Esta preocupação justifica-se, historicamente, pelo fato de que tanto as instituições de ensino ocidentais do início do século XVI quanto as do século XXI sofreram imposições por meio de colonização ou foram, de algum modo, influenciadas pelo modelo europeu de ensino. Mesmo instituições orientais adotaram algumas práticas da tradição medieval europeia (ALTBACH, 2004). Esta demonstração do poder e da hegemonia europeia e do Norte global sobre a educação não é um fenômeno contemporâneo, mas um historicamente construído e permeia, inclusive, a linguagem. Não é segredo que a língua inglesa domina o terreno da ciência (ALTBACH; KNIGHT, 2007) e que carrega consigo a primazia da cultura do Norte.

O impacto do inglês aumenta a influência dos principais sistemas acadêmicos falantes de inglês, particularmente dos Estados Unidos e do Reino Unido. Esses países possuem muitas das principais universidades do mundo, produzem um grande número de descobertas científicas e de bolsas de estudo, e formam centros de comunicação científica. As normas, valores, metodologias, e orientações das comunidades acadêmicas destes centros tendem a dominar o restante do mundo – as periferias ³² (ALTBACH, 2013, p. 4).

Por outro lado, o processo vem sendo visto como um dos fatores que estimulam o desenvolvimento estratégico de alianças que estabelecem cooperações bilaterais e regionais para atingir áreas competitivas no mercado econômico (KNIGHT, 2004, p. 24), o que dialoga diretamente com um dos objetivos observados pelo documento da ANDIFES (2012, p. 6, grifo nosso), o de “formar, estrategicamente, *mão de obra qualificada* para as necessidades sociais, *econômicas* e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente *no país e no mundo*”.

A ANDIFES (2012, p. 6, grifo nosso) defende (paradoxalmente às suas tentativas de adaptar as instituições brasileiras ao cenário global) uma internacionalização com o objetivo de “produzir e transmitir um conhecimento que promova a *igualdade*, a *inclusão* e auxilie na *formação de cidadãos emancipados* e portadores de conceitos éticos e humanitários”.

³¹ Ver SANTOS, Boaventura de S. **Para além do pensamento abissal**. Novos Estudos, n. 79, 2007.

³² The impact of English increases the influence of the major English-speaking academic systems, particularly of the United States and the United Kingdom. These countries have many of the world's leading universities, produce a high proportion of scientific discoveries and scholarship, and form the centers of scientific communication. The norms, values, methodologies, and orientations of the academic communities of these centers tend to dominate the rest of the world—the peripheries.

Para Stier (2006), as medidas implementadas para a promoção da internacionalização objetivam promover a convergência e globalização de ideias, sistemas e ideologias ao mesmo tempo em que enfatizam o respeito à pluralidade - o que para ele, é um paradoxo. A convergência de ideias e a promoção da pluralidade são ideias contraditórias, gerando tensões e conflitos. Este movimento é observado nas tentativas de adaptação da ANDIFES aos padrões internacionais. Promove-se a pluralidade de conhecimentos, ao mesmo tempo em que se diminui a importância dos contextos educacionais locais.

Por outro lado, para Knight (2004, p. 26), aparentemente há “uma renovação na internacionalização como forma de melhorar a compreensão e habilidades internacionais e interculturais tanto de alunos quanto da equipe acadêmica”³³ - como é possível observar na criação do programa Idiomas sem Fronteiras. Assim, a comunicação figura como uma das questões fundamentais atreladas aos processos de internacionalização.

Para Altbach (2002, p. 4), o equilíbrio entre benefícios e prejuízos do processo encontra-se no “reconhecimento de que educação, sob suas mais variadas formas, não é apenas um *commodity*, mas uma parte central da cultura e da sociedade e que merece ser tratada de forma diferente de outras porções do mercado”³⁴.

À vista disso, há que se considerar a ilusão de igualdade nos encontros interculturais promovida pelas tecnologias de comunicação e pelo mercado global (KRAMSCH, 2011, p. 357). Assim, o processo deve permitir que seus participantes o construam colaborativamente, com o objetivo de evitar as tendências hegemônicas evidenciadas por Stier (2006), Altbach (2012) e Morosini (2006, 2014) e garantir que as cooperações, interações, jogos de poder e linguagem envolvidos no processo de internacionalização possam ser reconhecidos e ressignificados, ambicionando promover maior equidade entre os sujeitos envolvidos - em todas as instâncias.

A internacionalização do ensino superior, desse modo, precisa contemplar questões voltadas para a formação de “cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários” e não somente “mão de obra qualificada para as

³³ It appears that there is renewed emphasis on internationalization as a means to enhance the international and intercultural understanding and skills for students and staff.

³⁴ It is an argument in favor of recognizing that education in all of its many forms is not a simple commodity but a central part of a culture and of a society and deserves to be treated differently than other parts of the marketplace.

necessidades sociais, econômicas” (ANDIFES, 2012, p. 6). Em outras palavras, o processo não deve retornar ao utilitarismo da educação tradicional em detrimento de uma educação crítica.

Desse modo, considerar a internacionalização como consequência do processo de globalização implica prós e contras - como evidenciado anteriormente. Altbach (2002, p. 2) ressalta a importância de ter uma visão balanceada que leve em conta armadilhas e desigualdades do processo, alertando para os perigos de uma visão direcionada e unilateral apenas sobre os aspectos e implicações negativos, bem como sobre os aspectos e implicações positivas do processo.

Para ele, a internacionalização não é positiva ou negativa, mas um potencial que pode pender para qualquer um dos lados, dependendo das competências desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos. Assim, a tensão provocada pelo encontro em diferentes culturas, competências linguísticas capazes de desconstruir, reconstruir e manipular realidades, como a Competência Simbólica (KRAMSCH, 2006a), podem determinar a direção do processo.

2.3 Da Competência comunicativa à competência simbólica

A partir das questões relacionadas à educação e à internacionalização da Educação Superior anteriormente discutidas, a linguagem torna-se central. Assim, apresentamos um breve histórico do conceito de Competência Comunicativa, suas origens e desdobramentos, para então apresentarmos a noção de Competência Simbólica que embasa esta pesquisa no que concerne o ensino e aprendizagem de línguas.

2.3.1 As Dicotomias linguísticas e o conceito de competência

Nas últimas décadas, a Linguística Aplicada tem voltado seus estudos para o desenvolvimento de competências linguísticas no ensino de línguas, concentrando sua atenção em estudos pós-estruturalistas da linguagem. Os estudos voltados para questões pós-modernas de linguagem não mais admitem as dicotomias promovidas pelo estruturalismo de Saussure (1959)³⁵ ou pelo gerativismo de Chomsky (1957) e

³⁵ Publicação original de 1916.

passam a compreender a linguagem como forma de *ação*, não apenas uma *ferramenta* para troca e transmissão de informação por que:

Esse modo de pensar [estruturalista e positivista] acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão entre clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção da objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem. (PENNYCOOK, 1998, p. 23).

Embora as noções dicotômicas estruturalistas conflitem com a visão de linguagem como *ação* (AUSTIN, 1962), é a partir do olhar gerativista que os estudos sobre a linguagem passam a se interessar pela natureza inata da faculdade da linguagem e desenvolver algumas noções de competência linguística, voltando o foco dos estudos linguísticos para um conhecimento subjacente que possibilita a manifestação da linguagem humana.

A introdução das noções de *competência* e *desempenho* na aquisição de línguas por Chomsky (1965), em *Aspectos da Teoria Sintática*, mantém a dicotomia estruturalista. Porém, para Chomsky, o sujeito nasce com a faculdade da linguagem e possui uma gramática interna - a gramática universal. A capacidade de produzir variadas sentenças a partir desta gramática, por sua vez, é o que ele chama de competência. Ao uso concreto da língua, ele chama desempenho.

A distinção que noto aqui está relacionada à distinção *langue-parole* de Saussure; mas é necessário rejeitar seu conceito de *langue* como um mero inventário sistemático de itens e retornar a um conceito mais Humboldtiano de competência subjacente como um sistema de processos gerativos ³⁶ (CHOMSKY, 1965, p. 4).

Esta separação entre competência e desempenho está alicerçada em uma teoria linguística voltada para um falante *ideal*. Com base neste modo de conceber a linguagem, Chomsky desconsidera fatores linguísticos inerentes ao *uso da língua* e ao *contexto*, que segundo ele, não afetam a competência. O teórico propõe a separação destas dimensões da linguagem para os estudos linguísticos. Nas palavras do autor:

A teoria linguística preocupa-se primeiramente com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece perfeitamente sua língua e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes como memória, distrações, limitações, mudanças de foco de

³⁶ The distinction I am noting here is related to the *langue-parole* distinction of Saussure; but it is necessary to reject his concept of *langue* as merely a systematic inventory of items and to return rather to the Humboldtian conception of underlying competence as a system of generative processes.

atenção e interesse, e erros (ocasionais ou característicos) ao aplicar seu conhecimento de língua na performance de fato ³⁷ (CHOMSKY, 1965, p. 3).

Esta visão formalista de língua sugerida pelo modelo gerativo promove debates e vários teóricos buscam compreender aspectos não contemplados no modelo, dando origem à tendências funcionalistas, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação e a Sociolinguística (PEZZATI, 2004, p. 166). A dicotomia competência-desempenho, por sua vez, que separa a estrutura do uso da língua desencadeia uma série de reflexões a cerca da linguagem. Os trabalhos de Sapir (1921, 1949), Pike (1967), Halliday (1976, 2004)³⁸ e Hymes (1972) são exemplos destas reflexões.

2.3.2 A competência comunicativa de Hymes

Um dos primeiros movimentos de oposição aos modelos Audiolingual e de tradução gramatical é encabeçado por Dell Hymes, quando este investiga a dimensão sociolinguística no modelo de competência de Chomsky.

Para o Dell Hymes (1972, p. 272), o grande problema da teoria gerativa está em tomar a estrutura da língua como um fim em si mesma e depreciar o uso, apesar de reconhecer sua importância. Hymes (1972, p. 278) então rompe “irrevogavelmente com o modelo que restringe o conceito da língua à uma face voltada para o significado referencial e outra para o som, e que define a organização da língua como consistente apenas de regras para unir ambas”³⁹, propondo uma ampliação do conceito de competência proposto por Chomsky (1965).

Apoiando uma dimensão sociolinguística para os estudos da linguagem Hymes (1967, 1972), introduz a noção de *Competência Comunicativa*. Isto porque, para o teórico, a competência linguística, proposta por Chomsky (1965), não depende apenas da dimensão gramatical, mas desta última como *parte da competência* que o falante adquire no sentido de saber “quando falar, quando não

³⁷ Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

³⁸ Edições originais de 1970 e 1985, respectivamente.

³⁹ We break irrevocably with the model that restricts the design of the language tone face toward referential meaning, one toward sound, and that defines the organization of the language as solely consisting of rules for linking the two.

falar, sobre o que falar com quem, quando, onde e de que maneira”⁴⁰ (HYMES, 1972, p. 277), ou seja, o conhecimento da língua e a habilidade de usá-la em diferentes contextos sociais – a *Competência Comunicativa*, doravante CC. Assim, a CC passa a representar uma visão de língua (seja ela materna ou estrangeira) na qual o falante atua como participante ativo dos processos de aquisição de linguagem.

A competência de Hymes baseia-se em quatro pilares de investigação: *potencial sistêmico*, *viabilidade*, *adequação* e *ocorrência*. Estes pilares justificam a inserção da competência sociolinguística ao modelo de Competência Comunicativa.

1. se algo é formalmente *possível* (e em que grau; 2. se algo é *factível* em relação aos meios disponíveis de implementação (e em que grau); 3. se algo é *apropriado* (adequado, afortunado, bem-sucedido) em relação ao contexto no qual é usado e avaliado; 4. se algo é de fato realizado, de fato *perfeito*, e o que sua realização envolve” (HYMES, 1972, p. 281, grifo do autor).⁴¹

Assim, a CC pretende responder a questões além da estrutura da língua, abrangendo fatores sociolinguísticos relativos à aquisição e orientando muitos estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Destarte, a noção de CC proposta por Hymes é posteriormente desenvolvida por outros teóricos com foco no ensino-aprendizagem de línguas. Assim, Hymes encabeça o que Kramsch chama de *revolução comunicativa*:

A revolução comunicativa, da forma como aconteceu após os movimentos sociais dos anos 60 na Europa, foi também uma revolução social. Ao invés de obediência à norma gramatical ou o domínio de *drills*, o ideal de ensino de línguas comunicativo (CLT) favorecia o espírito democrático do diálogo e da interação⁴² (KRAMSCH, 2006a, p. 249, grifo nosso).

⁴⁰ He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.

⁴¹ 1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*; 2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available; 3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.

⁴² The communicative revolution, coming as it did after the social upheavals of the 1960s in Europe, was also a social revolution. Rather than obedience to the grammatical law or to the drillmaster, the ideal of communicative language teaching (CLT) favored a democratic spirit of dialogue and interaction.

Deste modo, a noção de CC não é apenas uma resposta teórica, mas também uma resposta ideológica, histórica e política, demonstrando a importância da linguagem como forma de *ação no mundo* e como o poder está entrelaçado à ela.

2.3.3 A competência comunicativa de Canale e Swain

A linguagem como forma de ação então encabeça os modelos teóricos para o ensino de línguas e dá início a uma série de pesquisas que buscam contemplar as necessidades da sociedade em relação à CC.

Canale e Swain (1980) excluem a *habilidade para o uso* (HYMES, 1972) como componente essencial da competência, por julgarem que o elemento até então não se mostrara pertinente em pesquisas sobre o tema; por falta de um modelo teórico que explique o fenômeno; e por sua inclusão levantar questões relacionadas à um suposto *déficit linguístico*⁴³ (CANALE; SWAIN, 1980, p. 7). Ao fazerem isso, Canale e Swain propõem que a CC englobe, além das competências gramatical e sociolinguística (sociocultural e discursiva), a *competência estratégica*.

Três anos após a publicação de *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Canale (1983) introduz à CC mais um componente: a *competência discursiva*, separando-a da dimensão sociolinguística, em uma revisão de sua proposta inicial. Nesta perspectiva, a “competência comunicativa é analisada e composta de vários fatores separados (áreas de competência) que interagem” (CANALE, 1983, p. 12)⁴⁴. Assim, as interações entre competências *gramatical, estratégica, sociolinguística e discursiva* passam a integrar a noção de Competência Comunicativa.

2.3.4 A Competência comunicativa de Celce-Murcia

Em busca de uma redefinição da CC para responder questões sobre a ambiguidade no tratamento de formas linguísticas, definições mais claras de áreas de conteúdo linguístico e compreensão de resultados da aplicação do modelo de

⁴³ Ver BERSTEIN, O. *A sociolinguistic approach to social learning*. In: Gould, J. ed. *Penguin survey of the social sciences*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1965. p. 144-168.

⁴⁴ [...] communicative competence is analysed as composed of several separate factors (areas of competence) that interact.

competência ao ensino de línguas, Celce-Murcia et. al. (1995) revisa os modelos proposto por Canale e Swain (1980), Canale (1983) e o modelo proposto por Bachman e Palmer (1996).

Ao analisar os modelos propostos pelos teóricos citados anteriormente, Celce-Murcia et. al. (1995) acrescenta a *competência acional* aos elementos constitutivos da CC. Neste modelo (Figura 1), a competência discursiva ocupa o núcleo, estabelecendo relações de influência mútua com as competências sociolinguística, acional e linguística. A competência estratégica passa a influenciar todas as demais.

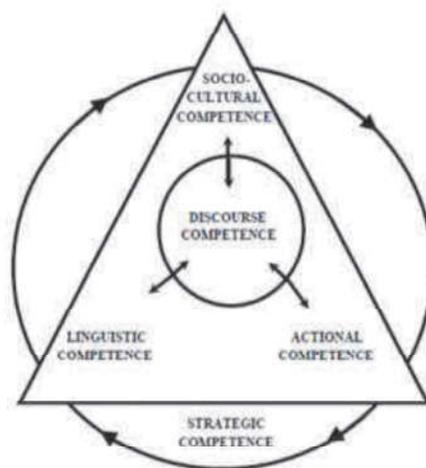


Figura 1: Representação esquemática do modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia et al (1995).

Posteriormente, “na tentativa de conceder um papel mais central a competência formulaica (em oposição à língua como sistema) e aos aspectos paralinguísticos da comunicação oral face-a-face” ⁴⁵ (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45), Celce-Murcia (2007) revisa seu modelo de CS e propõe a interação entre as competências *discursiva*, *sociocultural*, *formulaica*, *linguística*, *estratégica* e *interacional* (figura 2), além de elencar características detalhadas para cada uma destas competências. O modelo tornou-se então um dos mais aceitos na área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

Ao mesmo tempo em que esclarece pontos fundamentais sobre a aquisição de línguas, o modelo rompe com a dicotomia competência-desempenho.

⁴⁵ [...] in an attempt to give a more central role to formulaic language (as opposed to language as system) and to the paralinguistic aspects of face-to-face oral communication.

Enquanto no passado, o ensino de línguas alternava entre abordagens diretas, orientadas para o conhecimento, e indiretas orientadas para habilidades, o que precisamos agora é de métodos que “percebam a interdependência necessária entre conhecimento e comportamento” (Widdowson, 1990: 164) métodos que sintetizem ambas as abordagens e levem a automatização de ‘sub-habilidades’ através de maiores oportunidades de prática (CELCE-MURCIA, 2007, p. 22).

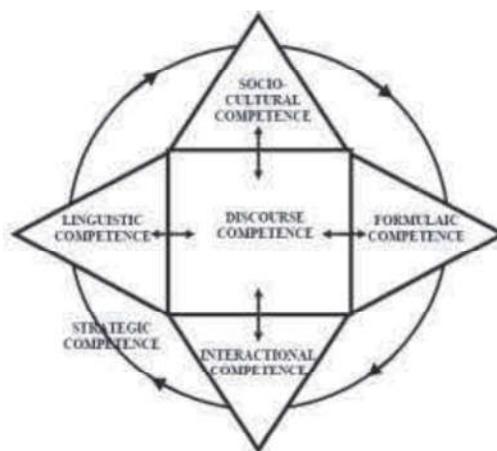


Figura 2: Revisão esquemática do modelo de Competência Comunicativa de Celce-Murcia (2007).

Bourdieu também acredita que a separação entre competência e desempenho é danosa, uma vez que desconsidera a complexidade envolvida na linguagem:

A objeção de Bourdieu a este tipo de distinção é que ela leva o linguista a subestimar um domínio objetivo que é na verdade o produto de uma série de condições de formações sociais, históricas e políticas. Sob o pretexto de elaborar uma distinção metodológica, o linguista veladamente faz uma série de pressuposições importantes (THOMPSON, 1991, p. 5)⁴⁶⁴⁷

Contudo, o paradigma dicotômico competência-desempenho superado no modelo Celce-Murcia não contempla as dimensões históricas e políticas apontadas

⁴⁶ Bourdieu 's objection to this kind of distinction is that it leads the linguist to take for granted an object domain which is in fact the product of a complex set of social, historical and political conditions of formation. Under the guise of drawing a methodological distinction, the linguist surreptitiously makes a series of substantive assumptions.

⁴⁷ Introdução em: BOURDIEU, P. Language and symbolic power. John Thompson, Ed. Gino Matthew and Adamson Raymond, Trans. Cambridge and New York: Polity Press, 1991. 320 p.

acima, deixando uma lacuna importante nos estudos da linguagem no que concerne suas dimensões social e de relações de poder estabelecidas através da linguagem.

Ao mesmo tempo, uma visão pós-estruturalista da linguagem para a qual esta última é construída no discurso e ao mesmo tempo constrói a realidade a que refere, não permite mais a visão de um ensino de línguas que desconsidere a cultura como entrelaçada a linguagem.

2.3.5 A competência simbólica de Kramersch

O último modelo de *Competência Comunicativa* citado, apesar de promover a interação entre as competências linguística, estratégica, discursiva, sociocultural, interacional e formulaica, deixa uma lacuna - como apontado anteriormente - que para o universo acadêmico mostra-se fundamental, principalmente no contexto de internacionalização vivido pelas instituições brasileiras diante das relações de poder estabelecidas em escala global e atravessadas pela linguagem.

[...] em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Desta maneira, buscando contemplar questões ideológicas, históricas e políticas que englobam os desafios enfrentados por aprendizes de língua na atualidade, que se relacionam como o instrumentalismo redesenhado sob a forma de abordagens comunicativas nos últimos anos, Kramersch amplia a noção de CC para que esta contemple também uma dimensão simbólica – a *Competência Simbólica* - CS (KRAMSCH, 2006a). Assim, a noção de CS não substitui a noção de CC, “mas inclui um componente reflexivo sistemático, que engloba algumas dimensões subjetivas e estéticas, assim como históricas e ideológicas, que o ensino de línguas comunicativo deixou amplamente inexplorado”⁴⁸. (KRAMSCH, 2011, p. 355).

A noção de CS toma forma nos estudos de Kramersch (2006a), que cunha o termo em sua publicação *From Communicative Competence to Symbolic*

⁴⁸ [...] but it includes a systematic reflexive component that encompasses some subjective and aesthetic as well as historical and ideological dimensions that communicative language teaching (CLT) has largely left unexploited.

Competence, encontrando suas raízes epistêmicas no poder simbólico exercido em interações discursivas - noção primeiramente desenvolvida na teoria dos atos de fala de (AUSTIN, 1962), segundo a qual, o ato de fala em si é uma forma de agir sobre o mundo e sobre seu interlocutor.

Kramsch (2006a, p. 250) defende que “a comunicação na era global requer outras competências que não a mera eficiência”⁴⁹. Isto é, não basta ao aluno de língua estrangeira de nível acadêmico a habilidade de comunicar-se interculturalmente, sua mensagem precisa ser *validada*. Para isso, a autora sugere que haja uma mudança nas pedagogias de ensino de línguas, a fim de adequá-las à esta nova perspectiva de mundo que “exige uma pedagogia mais politicamente engajada, historicamente baseada e reflexiva do que aquelas exigidas pelo ensino comunicativo de línguas nos anos 80”⁵⁰ (KRAMSCH, 2014, p. 296).

Esta pedagogia então contemplaria a dimensão comunicativa, mas também a simbólica - independente da primeira (KRAMSCH, 2016), a fim de dar conta das novas realidades promovidas pelo processo de internacionalização. Assim, a CS é definida como “a habilidade não apenas de aproximar ou apropriar-se da língua do outro, mas de desenhar o próprio contexto no qual a língua é aprendida e usada”⁵¹ (KRAMSCH, 2008, p. 400), em mais detalhes:

[...] de julgar quando falar e quando manter-se em silêncio, quando falar sobre iniquidades da conversa em andamento e quando deixá-las passar, quando reclamar ou contra-atacar, e quando gentilmente mas claramente reajustar o equilíbrio de poder através do humor ou da ironia⁵² (KRAMSCH, 2016, p. 526).

Diferentemente dos modelos anteriormente abordados (de Competência Comunicativa), a noção de CS encontra amparo na teoria das trocas simbólicas proposta por Bourdieu, e recusa a linguagem como instrumento de comunicação e assume seu valor ideológico, político e histórico, mostrando a lacuna deixada pela Competência Comunicativa:

⁴⁹ [...] communication in a global age requires competencies other than mere efficiency.

⁵⁰ These challenges call for a more reflective, interpretative, historically grounded, and politically engaged pedagogy than was called for by the communicative language teaching of the eighties.

⁵¹ The ability not only to approximate or appropriate someone else's language, but to shape the very context in which the language is learned and used.

⁵² [...] ability to judge when to speak and when to remain silent, when to talk about the inequalities of the ongoing talk and when to let them pass, when to complain or counter-attack, and when to gently but unmistakably readjust the balance of power through humor or irony.

A competência adequada para produzir frases passíveis de compreensão pode se mostrar inadequada na produção de frases passíveis de *serem ouvidas* e de *aceitação* em quaisquer situações em que haja oportunidade de fala. A aceitabilidade social não é redutível à simples adequação gramatical. [...] Falantes sem competência legítima são *de facto* excluídos dos domínios sociais nos quais esta competência é exigida, ou são condenados ao silêncio. O que é raro, então, não é a capacidade de falar [...] mas a competência necessária para falar a linguagem legítima que, dependente de patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica especificamente simbólica dos desvios diferenciais, ou, em resumo, da distinção⁵³ (BOURDIEU, 1991, p. 55, grifo do autor).

Sob esta perspectiva, conhecer o funcionamento e estrutura de uma língua, ainda que com alto nível de fluência, não é garantia de que enunciados produzidos são validados por dado grupo. Ao compreender que a linguagem ao mesmo tempo constitui e é constituída pelos sujeitos - que não podem ser dissociados de sua subjetividade, contexto social e outras implicações (FABRICIO, 2006, p. 48), a validade do que é dito está mais próxima do sujeito que diz do que da linguagem em si. Isso ocorre porque, segundo o próprio Bourdieu, a linguagem é poder:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (1989, p. 14).

Como desdobramento da CC, a CS (KRAMSCH, 2006a) possui três componentes essenciais: produção de complexidade, a tolerância à ambiguidade e a forma como significado. Kramsch (2006a, p. 252) enfatiza a importância destes três componentes para uma visão menos dicotômica de determinados conceitos e elementos integrantes do ensino de línguas e assim conceber “linguagem e cultura,

⁵³ The competence adequate to produce sentences that are likely to be understood may be quite inadequate to produce sentences that are likely to be *listened to*, likely to be recognized as *acceptable* in all the situations in which there is occasion to speak. (...) Speakers lacking legitimate competence are *de facto* excluded from the social domains in which this competence is required, or are condemned to silence. What is rare, then, is not the capacity to speak (...) but rather the competence necessary in order to speak the legitimate language which, depending on social inheritance, re-translates social distinctions in the specifically symbolic logic of differential deviations, or, in short, distinction.

gramática e estilo, vocabulário e suas conotações culturais, textos e seus pontos de vista, como inseparáveis”⁵⁴.

O primeiro componente da CS apontado por Kramersch (2006a, p. 251), a produção de complexidade, refere-se à busca e criação de significados múltiplos em oposição à ideia de redução de possíveis significados através da linguagem. Ou seja, encontrar no uso simbólico da linguagem⁵⁵ “cenários alternativos de possibilidade para a vida real, outras formas de desejo e pertencimento”⁵⁶, a partir de uma reflexão sobre relações entre poder e representações simbólicas.

Kramersch cita o exemplo da literatura na produção desta complexidade. Ao analisar uma obra literária, a subjetividade do leitor entra em contato com as formas do texto, criando um universo alternativo. O leitor precisa se posicionar ao mesmo tempo em que precisa posicionar “o outro”, seja este último o narrador, a personagem, a realidade e historicidade representadas na narrativa, etc. O confronto entre estes posicionamentos permite a pluralidade de significados para um mesmo texto.

A tolerância à ambiguidade (KRAMSCH, 2006a, p. 250-251) refere-se ao contraste de realidades conflitantes e contraditórias e historicamente construídas suportadas pela linguagem, que não se excluem – componente indispensável à Competência Simbólica - uma vez que “sujeitos bilíngues tendem a ter uma grande variedade de valores e ideologias”⁵⁷.

Um exemplo deste componente é apresentado posteriormente por Kramersch e Whiteside em uma apresentação na Universidade de Berkeley, em 2015⁵⁸. A cena relatada na apresentação é retirada de um vídeo do *Youtube* - intitulado *Que tipo de asiática é você?*⁵⁹. No vídeo, um homem com características caucasianas encontra uma mulher de traços asiáticos em um trajeto utilizado para corridas. Ambos estão se exercitando (correndo) e passam um pelo outro no trajeto. Ao parar para se alongar, a moça é interpelada pelo rapaz que parece querer “puxar conversa” e é,

⁵⁴ These three components of a symbolic competence should lead teachers to view language and culture, that is, grammar and style, vocabulary and its cultural connotations, texts and their points of view, as inseparable.

⁵⁵ Que produz e reproduz através do uso de símbolos, segundo (KRAMSCH, 2006b, p. 103).

⁵⁶ [...] find through the symbolic use of language alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring and belonging.

⁵⁷ These multilingual individuals are likely to hold a variety of values and ideologies.

⁵⁸ Disponível em: <blc.berkeley.edu/wp-content/uploads/2015/08/kramerschSC.pdf>. Acesso em 09/08/2017.

⁵⁹ “What Kind of Asian Are You?”

insistentemente, questionada sobre sua origem. Compreendemos pelo desenrolar do diálogo, que o homem não consegue conceber a ideia de que alguém pode ter traços asiáticos, mas ser americano. A pergunta insistente “Where are you *really* from?” é de natureza ambígua no sentido de que não é possível saber que função da linguagem está em voga no ato de fala (pedido de informação? Insulto? Expressão sincera de sinceridade? Dúvidas sobre a sinceridade da mulher?).

A forma como significado (KRAMSCH, 2006a, p. 251) diz respeito à relação entre significado e “forma em todas as suas manifestações (linguística, textual, visual, acústica, poética)”. Deste modo, formas simbólicas são concebidas como experiências personificadas, ressonâncias emocionais e imagens morais, não apenas estratégias de comunicação ou itens lexicais.

Um exemplo desta prática é apontado através de perguntas sugeridas pela autora (2008, p. 404): “Que presunções subjazem à escolha de palavras, tópicos, etc.? Que representação de falantes nativos e sua cultura é oferecida pelo livro didático? [...] Como as figuras do livro medeiam o *input* – como entretenimento, como suporte, como um contraponto para a linguagem? Como as figuras expressam através de formas, volumes, vetores, etc. o que o texto expressa com palavras, orações, e parágrafos?”⁶⁰

Considerando os jogos de linguagem como “dependentes de outros jogadores”, em uma perspectiva ecológica, (KRAMSCH, 2008, p. 400–402; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664–667), esclarecem que a CS opera em quatro diferentes esferas: 1. subjetividade ou posicionamento-subjetivo; 2. historicidade, ou compreensão das memórias culturais evocadas por sistemas simbólicos; 3. performatividade, ou a capacidade de performar e criar realidades alternativas; 4. reformulação, ou a habilidade de mudar o contexto social (KRAMSCH, 2008, p. 400–402; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664–667).

O posicionamento subjetivo (KRAMSCH, 2008, p. 400–401; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 664–665) diz respeito “à percepção da natureza corporificada da linguagem e das emoções sedimentadas associadas ao uso de uma dada

⁶⁰ What assumptions underlie the choice of words, topics etc.? What representation of native speakers and their culture is offered by the textbook? Are they the same as we are, different from us? [...] How do pictures in the textbook mediate the input – as entertainment, as support, as counterpoint to language? How do the pictures express through shapes, volumes, vectors etc. what the text expresses through words, clauses, and paragraphs?

língua”⁶¹, que emergem em um dado contexto comunicativo, por parte de falantes bilíngues.

Em termos de ensino e aprendizagem de línguas, isto significa que um aprendiz, teoricamente, sente, pensa e comporta-se de novas maneiras, utilizando seu conhecimento bilíngue a serviço da relação com o outro e com seus próprios papéis e posições (KRAMSCH; WHITESIDE, 2007, p. 918).

Esta esfera de operação da Competência Simbólica diz respeito à habilidade de construir e performar várias historicidades em um diálogo. Isto porque, durante um diálogo, “qualquer ato de fala ou revezamento um lugar de memória formado por representações sedimentadas de um povo⁶²” - não importando se estas representações são historicamente comprovadas ou imaginadas, elas servem como modelos históricos válidos guardados da memória dos falantes bilíngues (KRAMSCH, 2008, p. 401; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 665).

O terceiro aspecto da CS, segundo Kramsch (2008, p. 401-402) e Kramsch e Whiteside (2008, p. 666), diz respeito a “capacidade de utilizar vários códigos para criar realidades alternativas e reformular o equilíbrio do poder simbólico”.⁶³ Desse modo, em uma perspectiva ecológica, os atos de fala são compreendidos como atos *performáticos*⁶⁴, pois produzem a realidade a partir do discurso.

A reformulação (KRAMSCH, 2008, p.402; KRAMSCH; WHITESIDE, 2008, p. 666–667), como o título sugere, relaciona-se à habilidade de manipular e alterar o contexto social a partir da linguagem, que ultrapassa os limites da Competência Comunicativa (KRAMSCH, 2016, p. 523).

Kramsch (2008), a partir de questionamentos sobre os meios para desenvolver a CS, salienta a importância de uma prática pedagógica voltada a linguagem como significado, não como código. Para isso, a autora propõe diferentes abordagens de significado, em um trabalho pedagógico voltado para este objetivo, sob uma perspectiva ecológica (significado como multidimensional/relacional;

⁶¹ [...] awareness of the embodied nature of language and the sedimented emotions associated with the use of a given language.

⁶² Any utterance or turn-at-talk can become a *lieu de mémoire*, formed by the sedimented representations of a people.

⁶³ [...] the capacity to use the various codes to create alternative realities and reframe the balance of symbolic power.

⁶⁴ Ver PRICE, S. Critical Discourse Analysis: Discourse Acquisition and Discourse Practices. TESOL Quarterly, v. 33, n. 3, p. 581, 1999.

mediado; com diferentes escalas de tempo e recursivo; emergente; imprevisível e dialógico⁶⁵; fractal; subjetivo; historicamente contingente; reflexivo).

No entanto, a autora também afirma não haver um modelo pedagógico a ser seguido para o desenvolvimento da CS, uma vez que esta, ao contrário da Competência Comunicativa, *não pode ser medida em termos de proficiência nem pode ser ensinada de forma direta* - apenas através de um trabalho de reflexão. Assim, ela sugere que os educadores desenvolvam uma abordagem menos científica e mais ecológica e dialógica, porque eles “podem ter que operar nos interstícios de diretrizes institucionais e de exigências de testes”⁶⁶ (KRAMSCH, 2008, p. 406).

A partir de uma abordagem ecológica, então, o desenvolvimento da Competência Simbólica na aprendizagem de línguas pode ser colocado em prática, além das restrições sofridas pelo modelo de Competência Comunicativa.

Assumindo que linguagem, cultura e educação estão intimamente ligadas (HUMBOLDT apud UNDERHILL, 2009, p. 5) a possibilidade do desenvolvimento da Competência Simbólica é especialmente importante no contexto de internacionalização, visto que o processo implica a interação entre sujeitos provenientes de diferentes historicidades e contextos culturais (KNIGHT, 2004, p. 11) que utilizam a língua inglesa seja como língua estrangeira, língua materna (LM), segunda língua, em interações essencialmente bilíngues (em maior ou menor grau).

Uma vez que o inglês ocupa posição de destaque como ferramenta de produção e mobilidade acadêmica (ALTBACH; KNIGHT, 2007), o desenvolvimento da CS no ensino de língua estrangeira ganha larga importância para comunidade acadêmica - não apenas como forma de desenvolvimento linguístico em uma língua estrangeira dominante e necessária no meio, mas para que a comunidade construa, como evidenciado anteriormente, através da linguagem, novas maneiras de ser e estar no mundo, para que possa reformular e compreender diferentes realidades, desenvolver o pensamento crítico, contribuir para o equilíbrio das relações estabelecidas no âmbito acadêmico tanto no que diz respeito a alunos na posição de intercambistas, quanto aos membros destas comunidades na posição acolhedores de outras culturas.

⁶⁵ Ver BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press. 1981.

⁶⁶ They might have to operate in the interstices of institutional guidelines and testing mandates. Which is why ultimately language ecology in practice is a politics insofar as it is an art of the possible.

Ou seja, o desenvolvimento de um pensamento crítico que atravessa a educação a partir de uma competência que cria meios para que a comunidade acadêmica possa interagir com alunos internacionais, não apenas comunicando-se com eficiência, ou reconhecendo e respeitando diferenças culturalmente determinadas, mas também manipulando a linguagem como forma de construção de novas realidades.

Por fim, o desenvolvimento da CS pode significar um meio de equilibrar as relações de poder estabelecidas nos contextos de globalização e as iniquidades intrínsecas ao processo de internacionalização do ensino superior, já que com a tensão provocada pelo encontro em diferentes culturas inerente em ambos os processos, o desenvolvimento da CS pode significar um fator determinante entre o equilíbrio e a manutenção das iniquidades apontadas por Altbach (2002, p. 4) anteriormente.

3 METODOLOGIA

Para melhor situar o leitor, retomamos o foco e a questão norteadora desta pesquisa apontadas na introdução deste estudo, para então brevemente delimitar a perspectiva metodológica que orientou este estudo, os procedimentos metodológicos utilizados em seu desenvolvimento, seguidos pelas ferramentas utilizadas para coleta, para então apresentar e analisar os dados coletados, a partir do quadro teórico que lhes serviu de base, relacionando tais escolhas com as características desta pesquisa.

Conforme assinalado anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi o de compreender se o ensino de língua inglesa oferecido pelo Programa IsF, por meio da observação de duas turmas do NuLi UFPel, em relação aos jogos de poder atravessados e constituídos pela linguagem com vistas ao processo de internacionalização da Universidade Federal de Pelotas.

3.1 Perspectiva metodológica

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia de investigação qualitativa, buscando compreender, apresentar, descrever e interpretar dados referentes ao desenvolvimento da Competência Simbólica em dois cursos promovidos pelo programa Idiomas sem Fronteiras a partir de uma visão ecológica do ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, o desenho desta pesquisa buscou subsídios na Linguística Aplicada - considerando sua natureza interdisciplinar - pelas relações estabelecidas entre a Pedagogia Crítica, o Ensino de Línguas para a internacionalização no âmbito deste estudo, assim como pelo caráter performativo da linguagem relacionado ao conceito de Competência Simbólica, a partir de um olhar ecológico sobre a linguagem e a aprendizagem de línguas. Isto porque, do ponto de vista metodológico, a noção de CS está alicerçada em uma abordagem ecológica (KRAMSCH, 2006b), justificando a condução de um estudo de caso qualitativo, o ensino e aprendizagem de línguas.

Uma vez delimitada a natureza deste estudo, convém explicitar nossas escolhas metodológicas, suas limitações e entrelaçamentos com os objetivos específicos e hipóteses deste trabalho, apontados anteriormente.

A construção de conhecimentos em sala de aula há muito deixou de ser vista a partir dos princípios mecanicistas de causalidade e efeito. Ao longo das últimas décadas, os profissionais da área de ensino assumem que ensino e aprendizagem não possuem relações previsíveis de causa e efeito. Isto é, “ensinar não implica aprender” ⁶⁷(LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 10), aprender não pressupõe ser ensinado. No entanto, as experiências pedagógicas constituem um processo e têm o poder de promover (ou não) um ambiente propício à construção de novos conhecimentos.

Por isso, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas do programa IsF, partimos do entendimento de práticas pedagógicas como processos em construção e em constante desenvolvimento, à luz de uma perspectiva histórico-crítica, para a qual a prática é um processo envolvendo agentes e elementos em um dado ambiente (CALDEIRA; SAIDAN, 2013).

Nesta perspectiva, de acordo com Caldeira e Saidan (2013, p. 17, grifo nosso), esta vertente de pensamento “considera que a realidade é construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, às situações e às experiências vividas. [...] Nesse processo de construção, se dá ênfase ao caráter intencional da *atividade* humana”. Logo, a prática não pode ser concebida como a aplicação da teoria, mas como um processo constante de interação entre diferentes agentes e elementos do meio. Dadas a natureza dinâmica, social, relacional, construtiva, constitutiva, inacabada e ativa da visão histórico-crítica de práticas pedagógicas, compreendemos que estas últimas constituem um *ecossistema* aberto.

Por este motivo, esta investigação buscou insumos no ensino de línguas com uma visão ecológica, que compreende o contexto como central e analisa as relações estabelecidas entre diferentes organismos e seu ambiente (VAN LIER, 2002, p. 144). Nesta perspectiva “todos os atos comunicativos no ambiente de aprendizagem têm razões, causas e potencial interpretativo múltiplos, que dependem de todas as relações entre todos os participantes no cenário, assim como envolve o cenário em si” formando um “ecossistema integrado a outros ecossistemas em escalas temporais e espaciais distintas” ⁶⁸ (VAN LIER, 2008, p. 601). A natureza e relação

⁶⁷ What if we truly understand that teaching does not cause learning?

⁶⁸ [...] all communicative acts in a learning environment have multiple reasons, causes, and interpretive potential, depending on all the relationships between and among all the participants in the setting, as well as the evolving setting itself. In this way it can be said that the pedagogical setting is an ecosystem, embedded in other ecosystems along different temporal and spatial scales.

entre estes elementos constitui, assim, um sistema que se relaciona, por sua vez, com outros sistemas: internacionalização e educação. Assim, a perspectiva ecológica está a serviço tanto da linguagem, quanto da internacionalização e da Pedagogia Crítica.

Portanto, a compreensão das práticas pedagógicas não pode isolar elementos (professor, alunos, material didático, ambiente, linguagem, educação, internacionalização, etc.) e tentar quantificá-los ou qualificá-los como processos independentes, mas compreender as relações estabelecidas entre eles.

Uma perspectiva ecológica de aprendizagem de línguas vê a linguagem como parte de recursos maiores de significação que incluem o corpo, artefatos histórico-culturais, os arredores físicos, em resumo, todas as *affordances*⁶⁹ que os mundos físico, social e simbólico têm a oferecer⁷⁰ (VAN LIER, 2008, p. 599, grifo nosso).

No que concerne a linguagem, especificamente, Van Lier (2002, p. 146, grifo do autor) explica que uma visão ecológica está baseada em quatro construtos:

1. A linguagem emerge da atividade semiótica⁷¹;
2. A linguagem não surge de *input* processado, mas de *affordances* que são trazidas a tona através do engajamento ativo, e que possibilita mais ações e interações;
3. A linguagem não é transmitida de pessoa para pessoa na forma de monólogo ou diálogo, mas surge de processos de indicação que ocorrem em uma *tríade de interação*.
4. A atividade linguística em contextos específicos pode ser analisada em termos de *qualidade*.⁷²

Porque o *input* linguístico (KRASHEN, 1982) separa a informação linguística da diversidade perceptiva, ao adotarmos uma perspectiva ecológica de linguagem e de seu ensino e aprendizagem, para as quais a língua é um *atividade*, a noção de

⁶⁹ *Affordance* “refere-se ao ajuste entre as capacidades de um animal e os suportes e oportunidades do ambiente (bons e maus) que tornam possível uma determinada atividade”, de acordo com Gibson & Pick (2000, p.15 apud Van Lier, p. 90 – tradução nossa).

⁷⁰ An ecological perspective on language learning sees language as part of larger meaning-making resources that include the body, cultural-historical artifacts, the physical surroundings, in short, all the affordances that the physical, social, and symbolic worlds have to offer.

⁷¹ Ou seja, a forma como o indivíduo dá significado a tudo o que o cerca.

⁷² 1. Language emerges from semiotic activity; 2. Language does not arise from input that is processed, but from affordances that are brought forth by active engagement, and which enable further action and interaction; 3. Language is not transmitted from person to person by way of monolog or dialog, but arises from indicational processes occurring in triadic interaction; 4. Linguistic activity in particular contexts can be analyzed in terms of quality.

affordance proposta por Van Lier (2000, 2004, 2008) nos tem mais a dizer sobre as práticas pedagógicas e processos intrínsecos de sala de aula, relacionados à aprendizagem de línguas estrangeiras, que o primeiro porque este último considera as relações entre “os atributos do preceptor e os atributos do ambiente” ⁷³ (VAN LIER, 2004, p. 90).

As limitações desta abordagem estão na quantidade de variáveis a serem consideradas em relação umas às outras, assim como na imprevisibilidade destas relações, que não podem ser categorizadas previamente, mas analisadas durante o processo por sua relação próxima como a teoria do Caos e da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997 apud VAN LIER, 1997). No entanto, a riqueza dos dados obtidos a partir desta perspectiva contribuem para uma visão holística do processo e colaboram para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas que figuram como ecossistemas. Além disso, de acordo com Van Lier (1997, p. 783), “[ela] se propõe a ser uma alternativa radical ao racionalismo cartesiano, ao dualismo corpóreo, e ao mundo antropocêntrico promovido durante séculos” ⁷⁴, em consonância com as premissas da CS.

Ainda, uma vez que o contexto é central nos estudos ecológicos, e que não é possível isolar elementos, já que o que é analisado são as relações estabelecidas entre eles, salientamos a importância da adoção de uma perspectiva qualitativa do trabalho a ser desenvolvido, posto que, segundo Bogdan e Biklen (2007, p. 3), perspectivas ecológicas e descritivas estão intimamente ligadas a metodologias qualitativas.

Pesquisas qualitativas, ainda segundo os autores, implicam cinco pressupostos que aparecem em maior ou menor grau nos estudos chamados qualitativos. Os autores inclusive propõem que “todos os estudos a que chamamos qualitativos não exibem todas as características em um mesmo grau. Alguns, na verdade, apresentado quase completa falta de uma ou mais delas.”⁷⁵ (BOGDAN; BIKLEN, 2007, p. 4). As cinco características que compõem pesquisas deste cunho,

⁷³ The perceived objects (or events) are not independent of the perceiver; indeed, in ecological terms they are seen as relationships between particular attributes of the perceiver and particular attributes of the environment.

⁷⁴ It proposes to be a radical alternative to Cartesian rationalism, body-mind dualism, and the anthropocentric world promoted for several centuries.

⁷⁵ All studies that we would call qualitative do not exhibit all the traits to an equal degree. Some, in fact, are almost completely lacking in one or more.

apresentadas pelos autores tomaram forma neste estudo (em maior ou menor grau) e são, respectivamente:

1. Possuem como fonte direta dados de cenários reais e o pesquisador é o instrumento crucial;
2. É de cunho descritivo, os dados coletados assumem a forma de palavras e figuras, ao invés de números;
3. Há preocupação com o processo, ao invés do foco em resultados ou produtos;
4. Há uma tendência em analisar os dados indutivamente. Ou seja, as abstrações são construídas a partir do agrupamento de dados que foram coletados.
5. Interessam-se pela perspectiva dos participantes.

Compreender como o contexto cria *affordances* para o desenvolvimento da CS exigiu que esta pesquisa contemplasse as relações de contextos presentes nos dados coletados. Isto quer dizer que, a presença do pesquisador em sala de aula, ainda que não originalmente como participante⁷⁶, mostrou-se vital para a compreensão de práticas pedagógicas em conjunto com alunos, professor, ambiente e material didático utilizado.

A tendência indutiva, de que tratam os autores, por sua vez, tomou forma nas entrevistas – que, a princípio, seriam conduzidas antes das observações de aula pensando apenas nas perspectivas dos professores. Em um segundo momento, no entanto, optamos por conduzir essas entrevistas após as observações, para que, caso houvesse alguma questão pendente no decorrer das observações, esta pudesse ser abordada durante os encontros com os professores. Tal alteração no curso inicial do planejamento metodológico foi provocada pelo processo de análise em si, em consonância com a concepção de indutividade de Bogdan e Biklen (2007, p. 6) para a qual “Você [o pesquisador] constrói uma imagem que toma forma conforme você coleta e examina as partes”.⁷⁷

Outra alteração do planejamento metodológico pode ser observada na modificação do número inicial de aulas que seriam observadas, assim como dos cursos. Durante o planejamento deste trabalho, a proposta de observação previa

⁷⁶ Como veremos posteriormente, a participação do pesquisador não pretendia ser ativa, mas a mera presença de um agente estranho à sala de aula alterou o ambiente.

⁷⁷ You are constructing a picture that takes shape as you collect and examine the parts.

dois encontros em uma turma, mas no decorrer do curso da pesquisa, os dados gerados durante a segunda observação não envolviam quase interações verbais de alunos e professor, mas entre alunos e textos e foram descartados. Este descarte, não se mostrou significativo em relação aos resultados, pois os dados emergentes da primeira coleta, sozinhos, foram suficientes para uma análise inicial do potencial da turma para o desenvolvimento da CS.

Não obstante, ao considerarmos a historicidade dos participantes, a observação de outros agentes contribuiu para um melhor entendimento do programa como processo, não como uma turma isolada. Assim, uma terceira alteração metodológica, que compreendeu a inclusão de outro curso na coleta e análise, surgiu a partir das observações do primeiro curso oferecido pelo programa.

Os professores envolvidos nas práticas de ambos os cursos são bolsistas do programa IsF, ministrantes dos cursos de inglês. No entanto, ministram cursos diferentes e possuem formações, experiências profissionais, faixas etárias, historicidades e abordagens metodológicas também distintas.

O universo de alunos participantes é proveniente de diferentes cursos de graduação, pós-graduação e, também, composto por servidores da instituição parceira do programa. Todos os participantes foram classificados pelo teste de proficiência TOEFL ou pela plataforma MEO⁷⁸ como falantes de níveis B1 no CEFR.

Cabe ainda salientar que as duas aulas observadas, uma de cada um dos cursos, oferecem apenas um recorte para análise e discussão e não a totalidade das práticas pedagógicas apresentadas pelo programa, tampouco podem ser generalizadas, tendo em vista a natureza contextual de processos de aprendizagem.

Não menos importante, é preciso registrar que o durante o processo de coleta dos dados, o programa IsF encontrava-se em pleno funcionamento, realidade alterada pelos últimos acontecimentos políticos e econômicos no país.

Poucos dias após as entrevistas, os professores do NuLi de línguas da UFPel foram comunicados que o programa seria descontinuado⁷⁹. Esses acontecimentos, em virtude da metodologia escolhida, afetaram tanto o processo

⁷⁸ *My English Online* - plataforma utilizada pelo programa para nivelamento e complementação de estudos de língua inglesa.

⁷⁹ Notícias veiculadas: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/05/ingles-sem-fronteiras-na-ufrgs-tem-turmas-novas-suspensas-por-bloqueio-de-gastos-na-capes-cjviqglkj038s01marh8tscyl.html>, visitado em 30/05/2019 e confirmado posteriormente <https://exame.abril.com.br/brasil/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec/>, em 20/07/2019.

narrativo deste estudo (tempos e percepções), quanto às motivações iniciais do pesquisador para levá-la a diante.

Ainda, considerando o aporte metodológico, o contexto desta pesquisa demandou observações de aulas que registrassem não apenas atividades desenvolvidas por alunos e professores, mas também a sala de aula como um processo em construção. Neste sentido, a triangulação de dados obtidos através a condução das entrevistas e do material utilizados nestas aulas, fizeram-se instrumentos de apoio às observações⁸⁰.

Com base nos fatores de influência apontados por Van Lier (2004) – os contextos físico, social e simbólico - foram feitos alguns ajustes e adaptações entre as observações da primeira e da segunda turma, bem como entre as entrevistas de ambos os professores. Ou seja, pelo cunho ecológico de que se vale esta pesquisa, houve necessidade de mudanças que contemplassem os contextos apresentados pelas turmas observadas, seus agentes e objetivos linguísticos.

Pensando no fator integração como possível interferência na dinâmica de aula, o segundo curso foi acompanhado já em andamento. Isto é, não houve contato do pesquisador com a turma ou com o professor durante as primeiras aulas; as observações foram feitas após a primeira semana de aula.

Ha também diferença entre o número de aulas observadas na primeira e na segunda turma. A primeira turma observada gerou dados de 4 aulas de sessenta minutos, divididas em dois encontros; a segunda, 3 aulas de sessenta minutos, igualmente, divididas em dois encontros.

A diferença no número de aulas observadas entre uma turma e outra foi motivada por quatro fatores: a) dada a natureza intensiva do curso, o planejamento inicial da pesquisa que previa apenas uma turma mostrou-se insuficiente; b) a necessidade de observar um ambiente de interação já em andamento; c) o segundo curso observado gerou dados suficientes para análise; d) a quarta aula seria dedicada exclusivamente a tarefas escritas, o que geraria poucos dados de interação.

Os dados gerados pelas observações dos segundos encontros foram posteriormente desconsiderados porque ambas as aulas forneciam pouco material

⁸⁰ As transcrições integrais das entrevistas com os professores não foram incluídas como dados integralmente, mas brevemente aludidas, quando pertinentes. Do mesmo modo, as gravações das aulas serviram apenas como suporte para o pesquisador e não se apresentam transcritas por não constituírem parte fundamental deste estudo.

para análise, visto que a quantidade de interação gerada por atividades de leitura fora muito limitada.

Por fim, como anteriormente apontado, a metodologia escolhida para coleta e análise de dados pressupõe um composto de variáveis que trabalham em conjunto para o desenvolvimento ou não da Competência Simbólica. Por esse motivo, os dados relativos ao material utilizado nas aulas observadas, bem como as entrevistas individuais com os professores responsáveis pelas turmas serão descritos e analisados complementarmente e juntamente com os dados referentes a observações de aula.

3.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos envolveram a) a observação de uma aula do curso “Inglês para a Saúde” e de uma aula do curso “Inglês - Produção de Parágrafos”, oferecidos pelo programa Idiomas sem Fronteiras no NuLi da UFPel; b) análise do material didático desenvolvido para as duas aulas observadas; c) entrevistas complementares com os professores responsáveis por ambas as turmas observadas; d) interpretação por triangulação dos dados, à luz de uma abordagem ecológica.

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, a partir de uma perspectiva ecológica de ensino de línguas, a fim de identificar *affordances* para o desenvolvimento da Competência Simbólica, tendo por base seus três componentes - produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado - nos dois cursos observados.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos de coleta utilizados compreendem as anotações feitas pelo pesquisador durante as observações de aula; o material didático enviado pelos professores com antecedência ao acontecimento das aulas observadas; entrevistas gravadas⁸¹ e conduzidas com os professores após as observações de todas as aulas com a finalidade de complementar os primeiros dois instrumentos.

⁸¹ A escolha de entrevistar os professores apenas após as observações pretendeu elucidar dúvidas que pudessem surgir durante as observações.

A investigação deste processo - central para este estudo - portanto, envolveu a observação e análise minuciosa, não dos elementos do sistema isolados, mas em interação com os demais, pois tal prática teria certamente alterados os resultados desta pesquisa. Não haveria, como veremos a seguir, o desenvolvimento de qualquer habilidade linguística não prevista pelo plano de aula do professor, não fossem os questionamentos e colaborações dos alunos, apoiados em suas percepções e conhecimentos prévios.

Os dados coletados nestes contextos não compreenderam números, mas as interações entre os agentes e elementos das práticas pedagógicas observadas. Assim, as gravações, o material didático e as anotações do pesquisador compuseram um conjunto de dados que não poderiam ser enumerados, mas descritos em suas relações com o processo de aprendizagem dos agentes envolvidos. Estes dados são provenientes das práticas pedagógicas de duas aulas, uma de cada curso; das interações entre alunos e entre alunos e professores durante as aulas observadas e gravadas em áudio⁸²; do material didático utilizado para estas aulas; e de entrevistas complementares, semiestruturadas, também registradas em áudio⁸³ com os professores ministrantes de ambos os cursos, conforme apontado anteriormente.

Concluídas as justificativas e bases metodológicas que serviram de suporte a este estudo, assim como as alterações provocadas pela natureza do processo de pesquisa, a seguir, delimitamos o contexto, os sujeitos participantes, para então dedicar-nos à análise e discussão dos dados gerados.

3.4 Contexto de pesquisa

Mapear as ações pontuais de instituições de ensino superior como forma de promoção e viabilização do processo de internacionalização é tarefa maior do que aquela a que este projeto se propõe, já que as iniciativas compreendem desde adaptações nos currículos dos cursos de graduação ao espaço físico das universidades. No entanto, é importante considerar algumas das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das IES no contexto nacional a título de contextualizar

⁸² Uma vez que o pesquisador possuía limitações físicas no período de observações, fez-se necessário um instrumento complementar que pudesse apoiá-lo na coleta.

⁸³ Suprimidos na íntegra deste trabalho, utilizados apenas como complemento para ilustração, quando a análise assim o exige, em forma de citação.

a importância do programa Idiomas sem Fronteiras para os programas de mobilidade acadêmica, articulações fundamentais do processo de internacionalização.

Em 2011, a criação do projeto Ciências Sem Fronteiras viabilizou o intercâmbio universitário para áreas tecnológicas consideradas prioritárias, com o objetivo de enriquecer a formação acadêmica de alunos brasileiros. Ainda que descontinuado em 2017, a ideia inicial da proposta era a de:

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011).

Contudo, as dificuldades linguísticas vividas pelos alunos intercambistas que participaram das primeiras fases do programa CsF, em especial o domínio da língua inglesa, criaram um obstáculo a ser enfrentado pelos elaboradores de políticas públicas voltadas para a universalidade do conhecimento. Dessa necessidade, entre outras, nasceu o programa Idiomas sem Fronteiras⁸⁴, no início conhecido apenas por Inglês sem Fronteiras, pois não contemplava o ensino de outros idiomas.

O programa originalmente foi pensado para preparar os alunos brasileiros para programas de mobilidade oferecidos pelo Governo Federal, buscando suprir suas necessidades linguísticas e alavancar o desenvolvimento de professores em formação em IES brasileiras. Mais tarde, o IsF passou a ocupar-se também da preparação e capacitação linguística da comunidade acadêmica, como um todo, para o processo de internacionalização⁸⁵. Em pouco tempo, o programa

⁸⁴ Com o crescimento das instituições parceiras e reforço das políticas públicas voltadas para este fim, o programa gradualmente passa a contemplar o ensino de outros cinco idiomas (Francês, Alemão, Espanhol, etc.) Assim, em 2014, o Inglês sem Fronteiras dá lugar ao Idiomas sem Fronteiras.

⁸⁵ Objetivos do programa Inglês sem Fronteiras, segundo a portaria 1.466/12 que o instituiu:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras;

desenvolveu-se em diversas universidades brasileiras e hoje conta com um grande número de Núcleos de Línguas (NuCLis) alocados em todos os estados do país, em diversas instituições de ensino superior (IES), 7 delas no Rio Grande do Sul.

Entretanto, como apontado anteriormente, a língua inglesa ainda representa uma língua essencialmente estrangeira em um país que conta com uma grande diversidade cultural tanto interna quanto externa⁸⁶. Essa língua, com todo o seu capital cultural inerente, dominante e de status, é dotada de valor simbólico significativo no mercado mundial - fatores que podem promover um desequilíbrio expressivo nas relações estabelecidas pelo processo de internacionalização. Seja em situações de intercâmbio de brasileiros para o exterior, seja em situação de acolhimento de intercambistas estrangeiros pelas instituições brasileiras de nível superior, estes desequilíbrios podem se refletir nas relações entre os participantes de ambos os lados.

Criada em 1969, a UFPel é uma universidade de destaque no Sul do país, contando com mais de 16.000 alunos, aproximadamente 1.300 docentes e técnicos. Em seu plano de desenvolvimento institucional em vigor⁸⁷, a universidade já apresenta como um dos deveres da instituição “Incentivar a produção intelectual institucionalizada, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional, nacional e internacional”. Já na proposta em trâmite⁸⁸, a UFPel coloca como um de seus objetivos estratégicos a consolidação das políticas de internacionalização, desta vez em todos os níveis educacionais geridos pela instituição.

O NuCLi-IsF de Línguas da UFPel, por sua vez, é criado em 2013 compreendendo apenas o ensino de língua inglesa na época, com aulas ministradas em diferentes prédios da UFPel; o material didático utilizado nas aulas, construídos colaborativamente pelos 15 professores bolsistas de acordo com os objetivos de cada um dos cursos desenvolvidos para a comunidade acadêmica da UFPel; os

V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

⁸⁶ Deve-se considerar o grande número de alunos oriundos de outros estados em diferentes IES espalhadas pelo Brasil (interna) e estrangeiros vindo de todos os continentes para essas mesmas IES (externa).

⁸⁷ Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/pdi/files/2015/08/PPI_16_09.pdf>. Acesso em : 08/08/18. Um novo PDI encontra-se em tramitação.

⁸⁸ Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_17_09.pdf. Acesso em: 08/08/18.

ETAs⁸⁹ responsáveis pelo desenvolvimento de projetos culturais como palestras, assistência aos professores regentes durante as aulas e monitoria de alunos.

Em 2016, o NuLi ganha sua própria sede, facilitando a integração entre alunos, professores e coordenação do programa; fomentando o ensino de outros idiomas. Gradualmente passam a ser oferecidas aulas de inglês, alemão, francês, espanhol e português para estrangeiros.

Apesar da expansão para outros idiomas⁹⁰, o número de professores em formação trabalhando com língua inglesa ainda é bastante significativo: são 5 professores ministrando 7 cursos com diferentes objetivos - englobando do nível A2 ao nível B2 do CEFR (usuários elementares e independentes de língua estrangeira, respectivamente).

É neste contexto que se insere o NuLi da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, que foi escolhida como participante desta pesquisa. A escolha baseou-se na participação da universidade no processo de internacionalização e em sua projeção junto ao programa IsF.

⁸⁹ Os English Teacher Assistants fazem parte de uma parceria do programa IsF com a Fullbright, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento linguístico dos participantes do programa. Contudo, estes assistentes não são responsáveis pedagógicos, tampouco atuam como professores.

⁹⁰ Português como língua estrangeira, espanhol, francês, LIBRAS e alemão.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A seguir, passamos à análise e discussão dos dados gerados a partir das turmas e aulas observadas em conjunto com os materiais didáticos que lhes serviram como suporte, observando também as diferentes historicidades dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. A fim de facilitar a interpretação dos dados, cada atividade terá exposta sua análise e discussão apresentadas logo após sua descrição e, em capítulo posterior, serão apresentados os resultados deste estudo.

4.1 Turma 1

Nesta seção, faremos uma breve descrição da primeira turma observada, reportando suas características, detalhes sobre os alunos e professor ministrante, em conjunto com a análise para então trazer uma discussão sobre o potencial para o desenvolvimento da CS que este contexto constrói.

A primeira turma observada tratava-se de uma turma de modalidade intensiva - 4 aulas por semana, de duas horas cada uma⁹¹ - compreendendo um total de 2 semanas (16 horas), cuja ementa previa o desenvolvimento das quatro habilidades – *listening, speaking, reading e writing*, a partir da temática “Inglês para fins específicos: saúde”.

Este universo de seis alunos foi composto por cinco estudantes de nível superior, com formação em andamento em Economia, Biotecnologia; dois pós-graduandos em Epidemiologia e Veterinária; e um médico nefrologista servidor - todos nivelados pelo TOEFL, nível B1 no CEFR – que participaram e concluíram o curso. Com exceção do médico, cuja idade fora suprimida durante as apresentações, os demais alunos tinham entre 22 e 28 anos.

O professor “A”⁹², responsável pela turma, é um professor em formação, estudante do curso Letras Português-Inglês e Respectivas Literaturas. Sua experiência profissional, durante a coleta, incluía um semestre de ensino de língua inglesa como língua estrangeira em um curso de extensão, oferecido pela

⁹¹ Das 17h às 19h.

⁹² Os professores do programa serão identificados por letras (A e B), para que suas identidades sejam mantidas em sigilo.

universidade. Ele atuava⁹³ no programa há pouco mais de seis meses e era responsável pelo desenvolvimento dos planos de aula e do material didático utilizados nos cursos que ministrava, com base em ementas e bibliografias fornecidas pela núcleo gestor nacional do programa.

Diante desta diversidade temporal e de historicidades apresentadas pelos agentes, da disponibilidade de recursos (materiais e humanos), e da temática do curso, que envolve uma área do conhecimento globalmente reconhecida, haveria condições iniciais para o desenvolvimento da CS. Para Van Lier, “o ambiente inclui todas as *affordances* simbólicas físicas e sociais que fornecem base para atividade” (VAN LIER, 2004, p. 4).

Ainda, do ponto de vista do professor ministrante do curso, a participação de alunos da área contribui para o desenvolvimento linguístico de todos os agentes. Seu discurso, durante a entrevista, sugere que ele compreende a sala de aula como uma troca colaborativa:

“quem é da área... aprimora aquilo que já sabe e acrescenta... pra mim, né? - - porque eu não sou da área da saúde... sou professor de línguas - - e pra quem não é da área... aí os outros acrescentam... digamos assim... com as dúvidas... né? e com o que têm a aprender... assim como eu (...) então tudo (...) todo o mundo se completa...”(Professor A)

A troca entre diferentes historicidades e escalas de tempo cria oportunidades para diferentes posicionamentos dos agentes. Há, neste cenário, a possibilidade de contrastar essas diferentes historicidades e ideologias, não apenas entre os agentes envolvidos nas interações pedagógicas, mas também em suas percepções sobre a cultura “do outro”, que emana dos elementos utilizados para essas práticas (vídeos, textos, etc.).

A escolha de desenvolver um curso com foco linguístico em uma área que, no Brasil, é detentora de prestígio - a da saúde - cria um solo fértil para o desenvolvimento da CS. Isto porque, levantar questões de ordem cultural e ideológica sobre a área da Saúde, a priori, alimentaria a *complexidade*, componente essencial da CS.

A partir do contraste dos posicionamentos dos indivíduos inscritos no curso, do próprio professor e seus conhecimentos da área, e da realidade sugerida pelo

⁹³ Infelizmente, durante a tabulação dos dados desta pesquisa, o braço do programa que atendia os alunos de língua inglesa, especificamente, foi descontinuado.

material didático, (re)construído e (re)significado pelo professor, por exemplo, haveria oportunidade para a emergência deste componente. Em outras palavras, o posicionamento dos agentes poderia ser explorado, a partir da *complexidade* e *tolerância a ambiguidade*. Da mesma forma, o componente *forma como significado*, poderia ser explorado através dos enunciados encontrados no material didático e naqueles produzidos pelos participantes. Este contexto era propício para alunos envolvidos com o processo de internacionalização e uma prática com base nos preceitos do *Bildung*, da Pedagogia Crítica, bem como *affordances* múltiplas para o desenvolvimento da Competência Simbólica.

Tendo identificado o contexto apresentado pelo ambiente observado e seu potencial para o desenvolvimento da CS, a seguir, trataremos da análise e interpretação dos dados gerados pela primeira aula, em conjunto com alguns apontamentos do professor durante a entrevista conduzida posteriormente.

4.1.1 A aula

A aula - primeira do curso - ocorreu em uma sala equipada com um grande número de mesas conectadas a cadeiras, quadro branco, iluminação natural, cortinas, projetor e conexão com a internet. Não havia ventiladores ou ar-condicionado, mas o ambiente era limpo, bem iluminado e os recursos disponíveis foram usados como apoio para a prática pedagógica. Antes do início da aula, o ambiente foi preparado para receber os alunos: as cadeiras organizadas em semicírculo, o equipamento e material que seriam utilizados na aula já organizados.

Esses recursos e a preparação do ambiente, ou “*affordances* indiretas” (VAN LIER, 2004, p. 90) trariam à tona as práticas de sala de aula, uma vez que os alunos estariam familiarizados com um ambiente de sala de aula. A lógica de funcionamento de uma sala de aula também está presente no imaginário dos alunos e isso será visto logo a seguir, refletido no comportamento deles em relação tanto ao ambiente quanto ao professor.

Segundo o professor, o objetivo da primeira parte da aula era o de conhecer os alunos e avaliar suas necessidades linguísticas, assim como o de introduzir o planejamento e objetivos do curso.

O objetivo descrito acima parece condizer com uma perspectiva crítica do ensino e aprendizagem. Esta avaliação inicial é uma prática comum, um “*teaching*

one oh one” entre os professores de língua de cursos livres. Ao longo dos anos em que lecionei em diferentes escolas, observei que a grande maioria dos professores faz uso disso para determinar o ponto de partida de suas aulas e (re)construir seus planos de aula a partir dessas informações.

Se pensarmos as características da Pedagogia Crítica aqui, vemos que pode haver uma preocupação quase Freireana (2004) em “partir do conhecimento prévio dos alunos” de “respeitar seus saberes”. Do mesmo modo, esse objetivo possibilitaria adaptar o material didático para a criação de *affordances* perceptíveis e adaptáveis às diferentes historicidades apresentadas no ambiente do curso.

No entanto, o “conhecer os alunos” e “avaliar suas necessidades linguísticas” só teria efeito para a Pedagogia Crítica, se esses saberes afetassem, de fato, o planejamento das aulas subsequentes, o que não aconteceu. Os conteúdos, o material didático e o planejamento da aula posterior provavelmente não foram adaptados às realidades apresentada pelos alunos, pois o plano seguinte fora entregue juntamente com o primeiro, sugerindo que não havia intenção de alterá-lo. Talvez a ideia inicial fosse aplicar esses conhecimentos nas interações posteriores? Isto não ficou claro.

Conforme os alunos iam chegando, o professor indicava um lugar a ser ocupado por eles, permanecendo em sua mesa enquanto os demais se organizavam. Alguns estranharam a presença do pesquisador, posicionado à parte do semicírculo. Conforme tomavam seus lugares, os alunos prontamente abriam seu caderno e colocam uma caneta ou lápis sobre suas mesas, passando a mexer em seus celulares, enquanto aguardavam o começo da aula.

A programação iniciada em língua inglesa informava os alunos sobre uma tolerância de dez minutos para atrasos, sobre a presença do pesquisador e sobre a não participação⁹⁴ deste último nas atividades da aula. O fato de o professor abordar o fator atraso indica apenas que ele está habituado a este comportamento por parte dos alunos – embora mencionado, em nenhum momento o professor agiu em relação aos alunos que se atrasaram. As regras estipuladas no primeiro momento do encontro não foram retomadas.

A seguir, o professor se apresentou para a turma em LE, dizendo seu nome, sua idade e informando o curso que faz na faculdade. Ao indicar que os alunos

⁹⁴ Esta instrução foi ignorada em vários momentos, inclusive pelo professor, no transcorrer do encontro.

deveriam fazer o mesmo, perguntou “*And you?*” e apontou para um deles, sugerindo, na língua materna, que se tivessem alguma dificuldade poderiam pedir ajuda. A criação de um exemplo pareceu essencial para a turma, que utilizou as informações fornecidas pelo professor como base para suas apresentações.

A prática dos alunos reflete a maneira como compreendem uma sala de aula no Brasil. O fato de esperarem, passivamente, com seus cadernos abertos, pode indicar que estão habituados com anotações e enxergam o professor como uma figura hierarquicamente superior. Ao mesmo tempo, o uso dos celulares em sala de aula (proibido por lei em diversos estados do Brasil – inclusive no Rio Grande do Sul),⁹⁵ também é uma prática comum. Em qualquer situação em que as pessoas precisem esperar por algum acontecimento, os olhos imediatamente se voltam para seus aparelhos. Esses comportamentos estariam associados ao que Van Lier (2004) aponta como práticas familiares.

Os momentos iniciais da aula deram origem a uma série de interações que não estavam previstas no plano de aula ou pelo pesquisador, mas emergiram da atividade dos agentes, como reporto a seguir.

4.1.2 As apresentações e os jogos de poder

Seguindo o modelo linguístico fornecido pelo professor A, os alunos apresentaram-se, um a um. Alguns optaram pela fidelidade ao modelo, outros incluíram ou suprimiram informações. Essas apresentações são reportadas a seguir, em ordem cronológica, por integrarem o contexto da aula e seus agentes. A análise destas interações será apresentada subsequentemente.

O primeiro aluno a se apresentar foi “Diego”⁹⁶, médico nefrologista, servidor público no hospital escola da universidade. Encontrando as palavras para cumprir esta primeira tarefa, embora com algumas dificuldades de pronúncia, ele conseguiu dizer seu nome e profissão, mas omitiu sua idade.

Ao final da apresentação de Diego, a interação do professor com esse aluno

⁹⁵ Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008

⁹⁶ Os nomes dos alunos participantes de ambos os cursos foram trocados para que suas identidades fossem preservadas.

foi alternada, de forma abrupta, para a Língua Materna, doravante LM⁹⁷. Enquanto investigava a experiência de Diego em outros cursos do programa, brincava sobre sentir-se intimidado com a presença de um médico no grupo:

“Já tô dando aula pra ele aqui ó...” – e sinalizou com o corpo, fingindo tremer.

A seguir, disse que estava muito feliz pela presença de Diego em mais um curso e fez alguns comentários sobre a vida profissional do aluno, demonstrando reconhecê-lo. A situação apresentada na interação entre Diego e o professor não se repetiu nas interações com os demais alunos. Quando o próximo aluno foi chamado, o uso da LE foi retomado.

“Renata”, doutoranda em Parasitologia Veterinária, demonstrou em sua apresentação pronúncia compreensível, conhecimento de vocabulário e estruturas esperados para o nível B1, assim como segurança no discurso e nas informações que compartilhava com a turma. A aluna seguiu o modelo sugerido na fala do professor, mas ampliou as informações, incluindo seu apelido e experiência acadêmica.

A emergência de informações extras apresentadas no discurso da aluna é um fenômeno explicado pela autonomia dos agentes envolvidos na comunidade de prática, segundo Van Lier (2004, p. 8). Este foi um dos raros momentos em que um dos alunos transgrediu o modelo apresentado pelo professor.

“Juliana”, estudante de graduação do curso de Economia, apresentou-se, falando sobre sua idade e o curso que faz. Foi mais concisa nas informações prestadas que os alunos anteriores, limitando-se à assertivas curtas e de pouca complexidade linguística, embora não tenha demonstrado dificuldades de pronúncia ou de construção sintática. Seu discurso foi curto e objetivo. Novamente, o modelo fornecido pelo professor foi articulado, demonstrando influência de sua historicidade na prática pedagógica.

“Yasmin⁹⁸”, estudante do curso de Engenharia Eletrônica, demonstrou pouco conhecimento de vocabulário, mas tinha uma pronúncia compreensível e arriscou construções linguísticas mais elaboradas, incluindo em seu discurso uma saudação e sua origem. Ao reconhecê-la como ex-colega do Ensino Médio, o professor

⁹⁷ Conceitos de Língua Materna e Língua Estrangeira em ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997. são adotados para distinguir o português do inglês ao longo deste texto.

⁹⁸ Esta aluna interagiu com o pesquisador nos momentos iniciais da aula. Tratava-se de uma ex-aluna do pesquisador em outra instituição.

interagiu com ela em LE. Yasmin compreendeu a fala do professor, esforçando-se para elaborar respostas, mas produzia apenas monossílabos, limitando-se a concordar com as observações dele.

“Mariana” é estudante de Epidemiologia. Sua apresentação foi breve e incluiu apenas seu nome, idade e curso - em um volume de voz extremamente baixo. Ao final da apresentação da aluna, o aluno Diego iniciou uma conversa paralela com ela, questionando-a sobre sua experiência acadêmica na área de saúde e falando sobre sua própria experiência na área.

A interação entre os dois alunos - durante a apresentação da próxima aluna, Natália - ocorreu em LE e parecia linguisticamente mais elaborada do que as apresentadas por eles durante suas apresentações iniciais, possivelmente indicando que ambos sentiam-se mais confortáveis quando não observados pelo restante do grupo.

“Natália” foi a última a se apresentar. Aluna do curso de Bacharelado em Biotecnologia, seu discurso também foi breve e reproduziu apenas as informações fornecidas pelo professor no início da tarefa.

As apresentações foram finalizadas, e os alunos informados de que haveria um sétimo aluno na turma, mas como ele ainda não chegara, a turma daria continuidade ao próximo tópico previsto. Também houve o esclarecimento de que curso fora oferecido como “Inglês para Comunicação Oral” pelo sistema, mas que, na verdade, era voltado especificamente para a área da saúde. Os alunos ficam confusos, mas acabam por rir da situação e afirmam que continuariam assistindo às aulas – essa interação foi inteiramente conduzida na LM.

Tendo fornecido os acontecimentos observados em ordem cronológica, passamos agora à análise deste primeiro momento da aula, considerando as interações estabelecidas entre os alunos e professor, bem como seus desdobramentos, retomando acontecimentos relevantes e explorando possibilidades de interpretação. Posto que estas interações formaram um momento singular de trabalho com a linguagem em situação real de comunicação, foram incluídas na análise.

A comunicação genuína propiciada pela necessidade real de se posicionarem em sala de aula durante as primeiras apresentações traz à tona algumas questões relevantes sobre a emergência de linguagem e de *affordances* para o desenvolvimento da CS. As escolhas feitas pelos agentes, o nível linguístico da

turma e os ajustes feitos pelos interlocutores durante essas conversas formam um emaranhado denso de situações que influenciam o desenvolvimento linguístico da turma e as percepções do professor, como aponto posteriormente.

A primeira questão importante envolve o perfil de proficiência em LE da turma. Embora os alunos fossem nivelados pelo teste como falantes pertencentes à banda B1 em LE, a dificuldade de articulação de respostas mais elaboradas (esperadas apenas em níveis iniciantes do CEFR) poderiam ser resultado do tipo de teste escolhido para o nivelamento. O TOEFL – ITP (Institutional Testing Program) que não contempla produção oral ou produção escrita. Como sugerido anteriormente, Yasmin não demonstrou dificuldade em compreender a fala do professor, apenas em formular respostas.

Em contrapartida, a forma escolhida para a interação em LE, condizente com os níveis A1⁹⁹ não deveria representar um desafio para alunos de nível B1. No entanto, durante a primeira interação de Diego, por exemplo, sua fala denota insegurança e cautela com o uso da linguagem, assim como com seu conteúdo, mas as mesmas características não são apresentadas em sua interação com Mariana posteriormente. O comportamento de Diego pode sugerir que apesar de sua posição acadêmica e profissional, ele demonstra reconhecimento da posição do professor e dos demais colegas.

Os níveis linguísticos dos alunos não são o foco desta análise. Tampouco pretendo discutir os testes utilizados para o nivelamento dos alunos, haja vista que qualquer tentativa de classificação padronizada iria contra os preceitos da CS e da ecologia, especialmente tratando-se de um *standardized test*¹⁰⁰, que para Van Lier (2004), não consegue determinar a qualidade da educação. Todavia, penso necessário aludir essas questões para que o leitor compreenda o contexto das interações reportadas, já que os grupos são organizados por meio desses testes e isso pode gerar certas expectativas sobre a produção dos falantes envolvidos nas interações das práticas pedagógicas.

Falantes da banda B1, de acordo com o CEFR, não teriam necessidade de imitar a fala do professor, pois estariam dentro de uma banda de “falantes

⁹⁹ Ver quadro de competências referentes ao CEFR - anexo 2.

¹⁰⁰ Ver definição em: OLSON, Amy M.; SABERS, Darrell. *Standardized Tests*. In: _____ GOOD, Thomas L. (ed.). *21st Century Education: A Reference Handbook*. SAGE Publications, 2008. Standardized tests são testes que requerem que os aplicantes respondam às mesmas perguntas, de acordo com

independentes” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 23). No entanto, Natalia, Mariana e Juliana optaram pela reprodução da fala do professor em conteúdo e forma, adaptando apenas suas informações pessoais.

A naturalidade com a qual as alunas assumem a tarefa como um *drill*, mesmo isso não tendo sido estabelecido verbalmente, poderia indicar suas experiências anteriores como fonte de subsídios para essa interpretação. Um outra possibilidade é a de que elas compreendem a figura do professor em uma posição hierárquica mais alta que as suas. Uma terceira possibilidade seria o reconhecimento de estarem sob os olhares (ou julgamento) de outros alunos e/ou do pesquisador.

Cabe ressaltar que Mariana deixou claro, por sua interação voluntária com Diego, que suas habilidades linguísticas não se resumiam à repetição do que fora dito, mas sabia articular seus conhecimentos em LE em situações comunicativas reais. A conversa da aluna com Diego manteve-se sem qualquer interferência ou modelo linguístico provido por qualquer outro agente. O mesmo movimento pôde ser observado no comportamento de Diego, que tivera dificuldades de interação com o professor, mas mostrou-se confiante e coeso no trato com a colega.

Retomamos aqui a fala de Bourdieu (1989, p. 8), que explica que o poder simbólico é invisível e só pode ser exercido a partir da cumplicidade dos agentes que não o querem reconhecer. Nas interações de Mariana, Juliana, Natália e Diego, haveria um grau de cumplicidade intuitiva ou explícita com o poder envolvido na atividade de linguagem.

Assim, as escolhas feitas entre uma imitação da fala do professor ou da fala mais livre pouco parecem relacionar-se ao nível linguístico dos alunos, mas a situação comunicativa e ao contexto, podendo envolver ainda um reconhecimento hierárquico ou social do ambiente.

É dessa instabilidade provocada pela interação entre os agentes, durante a prática pedagógica, que surge a primeira *affordance*. As diferenças de performance entre Diego e Mariana no que concerne suas escolhas linguísticas dependendo da situação comunicativa e do receptor, sugerem a emergência da competência discursiva – terreno fértil para o trabalho com a tolerância à ambiguidade, um dos componentes da CS. Além disso, o discurso de ambos, por sua adaptação desde a escolha de palavras e estruturas, até o tom de voz e a atitude dos falantes, cria essas *affordances* para o trabalho com a forma como significado.

Assim, ainda que não contemplada no planejamento, a emergência de

affordances para o desenvolvimento da CS das interações entre os agentes corrobora com as ideias de Van Lier (2004) de que ambiente e relações oferecem estas *affordances* para o desenvolvimento linguístico por natureza. No entanto, uma vez que não há questionamento ou transgressão, não há conflito, portanto, não há oportunidade para a emergência da CS.

Sobre o estranhamento inicial vivido pelo professor A, quando interagindo com o aluno Diego, sua postura não condiz com seu discurso posterior - durante a entrevista - quando afirma que a presença de indivíduos da área de saúde contribui para seu próprio desenvolvimento linguístico. É possível que esta diferença de discurso e ação tenha sido causada por interações posteriores à aula observada, indicando que as práticas pedagógicas influenciaram a percepção do professor, já que “a aprendizagem emerge da participação”¹⁰¹, conforme Lave e Wenger (1991, apud VAN LIER, 2004.).

O reconhecimento de diferentes posições hierárquicas no ambiente pedagógico – o professor em formação e o médico formado - manifestado na fala do professor, pode sugerir que ele admite as relações de poder estabelecidas através da linguagem, ainda que intuitivamente. A fala do professor durante a interação sugere que ele teme que seus conhecimentos em LE sejam questionados. Talvez a natureza do curso, que é voltado para a área de conhecimento em que Diego é especialista e o professor não, desencadeie essa reação.

Além disso, o *code switching*¹⁰² apresentado na fala do professor pode relacionar-se com um percepção de desequilíbrio na relação professor aluno. Nesse caso, a emoção gerada pelo estranhamento faria com que o professor retornasse a sua LM, terreno mais estável.

A constante alternância entre LM e LE no decurso do encontro também foi abordada posteriormente, durante a entrevista com o professor A. Embora não seja questionado diretamente sobre o fenômeno, ele externa seu descontentamento com o uso da LM em sala de aula. Para ele, a “falta de conhecimento” em LE por parte dos alunos não permite que ele próprio exercite seu inglês e impede que os alunos “recebam *input* através de sua fala” (Professor A). No entanto, seu discurso não explica as alternâncias feitas nas situações reportadas anteriormente, já que, dado o

¹⁰¹ Learning emerges from participation.

¹⁰² AUER, Peter. 1999. From code-switching via language mixing to fused lects: towards a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*. Vol.3,nº 4.

nível linguístico da turma, qualquer uma delas poderia ter sido conduzida em LE.

Embora a introdução da aula não tenha objetivos específicos de desenvolvimento linguísticos, esta oportunidade de desenvolvimento poderia ter sido abordada pelo viés da Pedagogia Crítica. As informações fornecidas pelos alunos em interação real poderia ter fornecido subsídios para discussões e posicionamentos posteriores, por exemplo, dando lugar para o trabalho com as competências Comunicativa e Simbólica.

Passamos agora à descrição e análise da atividade subsequente, que dá início aos conteúdos previstos para o curso e ao trabalho com a linguagem propriamente dito.

4.1.3 O *icebreaker*

Após as apresentações do grupo e esclarecimentos sobre a oferta, a turma iniciou um *icebreaker* com apoio do *slide* apresentado na figura 3. O objetivo da atividade, embora não descrito no plano, era fazer com que a turma se sentisse mais confortável com as tarefas seguintes, a partir de uma interação mais próxima com seus pares. Este objetivo é esclarecido através de um *slide*, que mostra um esquimó quebrando um bloco de gelo, e descrito pelo professor.



Figura 3: *Slide* apresentado durante a introdução da primeira atividade.

A partir do uso de um segundo *slide* (figura 4), contendo os tipos sanguíneos em inglês, o professor questionou se os alunos sabiam os seus, obtendo retorno afirmativo de todos no grupo. Os alunos então compartilharam seus tipos

sanguíneos com a turma, dados que foram anotados no quadro para referência durante a atividade.

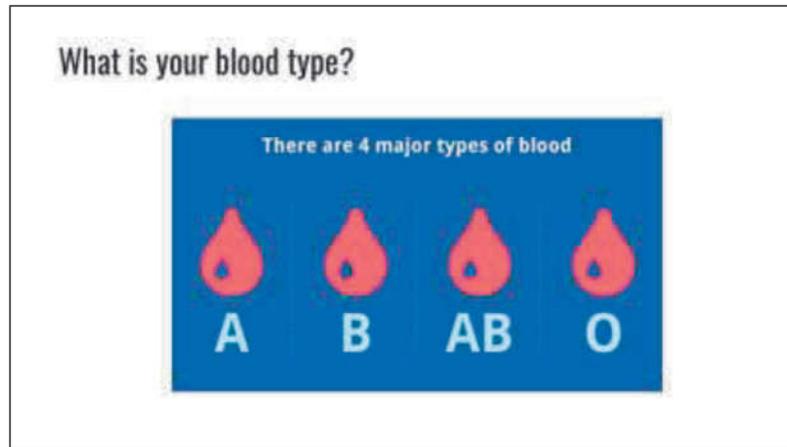


Figura 4: Slide - Tipos sanguíneos utilizados na primeira atividade.

O grupo foi então instruído para que metade da sala compusesse um grupo de doadores e a outra metade um grupo de receptores de sangue. As instruções foram feitas em LE, mas os alunos pareciam desconhecer o significado de “doner” e “recepient”. Atento às reações da turma, o professor explica em LM e só então utiliza o slide 3 (figura 5) como suporte.

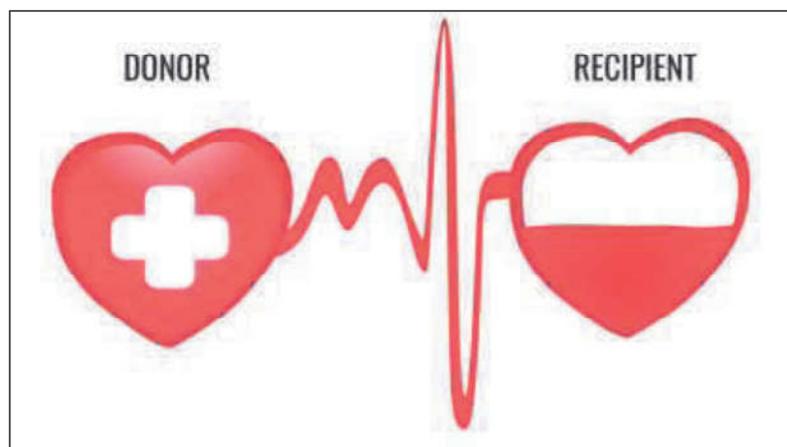


Figura 5: Slide - Contraste entre doadores e receptores

Uma tabela em português (figura 6), contendo uma lista de doadores e receptores é projetada para ser usada como referência na formação de pares que contenham um doador e um receptor. Apesar das dúvidas iniciais, após alguns minutos, os alunos conseguem compreender a tarefa e agrupam-se, preparando-se

para entrevistar seus colegas a partir de questões norteadoras propostas apresentadas na figura 7.

Tipo sanguíneo	Pode doar para:	Pode receber de:
A+	A+, AB+	A+, A-, O+, O-
A-	A+, A-, AB+, AB-	A-, O-
B+	B+, AB+	B+, B-, O+, O-
B-	B+, B-, AB+, AB-	B-, O-
AB+	AB+	Todos os tipos
AB-	AB+, AB-	A-, B-, AB-, O-
O+	A+, B+, AB+, O+	O+, O-
O-	Todos os tipos	O-

Figura 6: Slide - Tipos sanguíneos utilizados na primeira atividade II.

O maior desafio da tarefa foi o fato de alguns tipos sanguíneos não possuírem doadores/receptores compatíveis entre os alunos da turma. Para resolver a situação, o professor indicou que se juntassem os pares que não possuíssem compatibilidade com nenhum outro colega. A tabela com os nomes e respectivos tipos sanguíneos dos alunos que fora registrada no início da atividade foi então utilizada para agrupar os pares. As questões foram retomadas e o professor certificou-se de que todos haviam compreendido as perguntas e expressões utilizadas na formação de ideias contidas nelas. Entre a instrução e o início efetivo da tarefa, passaram-se cerca de vinte minutos.

Enquanto os alunos dialogavam, não havia qualquer interferência do professor, que os deixava à vontade para obter as informações indicadas. Havia muitas risadas e os alunos se arriscavam com vocabulário e estruturas, criando perguntas subsequentes àquelas indicadas, quando julgavam pertinente pedir mais detalhes. Isso não fazia parte das instruções dadas pelo professor, mas aconteceu naturalmente.

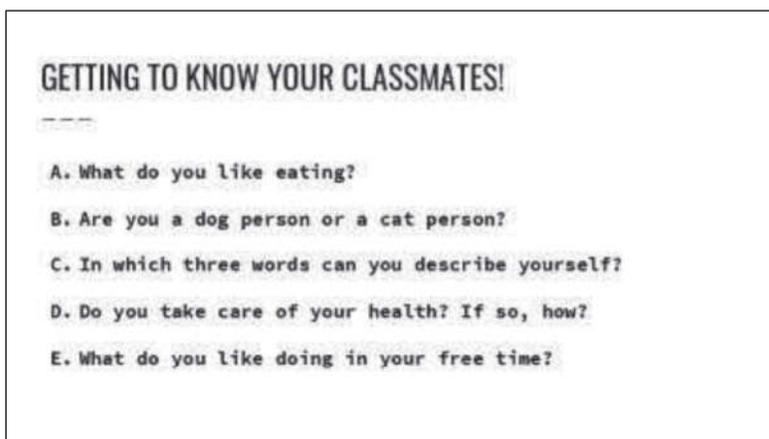


Figura 7: Slide - Questões discutidas na primeira tarefa.

Durante as interações, alguns alunos buscaram vocabulário na Internet, outros pediam auxílio ao professor. Palavras, expressões e até frases, como ‘frutos do mar’, ‘massa’, ‘eu não como muito’, ‘atrapalhado’, ‘vegetais’, ‘garoto propaganda’, ‘definitivamente’, ‘a pé’ e ‘iogurte’ emergiram das interações, que foram mantidas em LE.

Transcorridos alguns minutos, após dois grupos finalizarem a tarefa, o professor estabeleceu um limite de 2 minutos para que os demais concluíssem a sua. O grande grupo então é questionado, a partir de perguntas fechadas, sobre o que descobriram ao longo da tarefa em relação a seus pares. Um a um, os alunos reportaram essas informações, pedindo auxílio ao professor quando necessitavam de vocabulário.

Não houve ênfase na correção de entonação, gramática, pronúncia ou vocabulário, durante o compartilhamento – apenas comentários sobre as respostas como forma de motivação. Por exemplo, quando uma das alunas disse que a outra gostava de frutas e vegetais, o professor comentou “*hum... healthy!*”. Apenas quando um aluno ou outro demonstrava dificuldade em reportar o que fora dito por um colega, o professor auxilia com estruturas, vocabulário e pronúncia. A atividade foi encerrada com o compartilhamento da turma e o professor deu continuidade aos tópicos subseqüentes previstos no plano.

Tendo descrito brevemente a sequência pedagógica e apontado os objetivos desta primeira etapa da aula, passo agora a análise das práticas pedagógicas e interações decorrentes, em conjunto com alguns apontamentos do professor que

refletem diretamente na forma como a linguagem é abordada.

Como é possível observar, no transcorrer desta atividade o volume de vocabulário emergente é substancial. Uma vez que o vocabulário é usado em contexto das interações, esta seria uma oportunidade para o trabalho com a forma como significado. No entanto, não há qualquer registro visual que possa ser retomado para discussão posterior, as palavras são apenas indicadas aos alunos durante a tarefa e utilizadas posteriormente nos compartilhamentos, indicando que os alunos haviam registrado individualmente o novo vocabulário.

Por sua natureza comunicativa e emergente, a interação da turma através de perguntas norteadoras teria potencial para o desenvolvimento da CS. Embora as perguntas propostas sejam 'fechadas', os alunos atuaram como agentes, criando perguntas *follow up* e buscando vocabulário em LE. No entanto, *affordances* para o trabalho com qualquer um dos três componentes da CS exigiriam um trabalho posterior de análise de forma e conteúdo que não seria possível sem que tivessem sido feitos registros durante a tarefa.

Retomando a introdução da atividade, é possível perceber que a utilização de elementos visuais poderia ter sido decisiva na compreensão de suas instruções e talvez poupasse professor e alunos do uso da LM em uma turma B1, consequência que desperdiça a oportunidade de emergência da CC e, por conseguinte, da CS.

Outro fator importante é que não há relação semântica direta entre as perguntas escolhidas para esta atividade, o assunto da aula, ou a área de saúde proposta pelo curso, exceto por "Do you take care of your health?". O tipo sanguíneo dos alunos parece funcionar apenas como uma forma de *group arrangement* e não é explorado antes ou depois da atividade.

Embora fique claro que o objetivo da atividade é o de promover a integração do grupo e não o de explorar o tema "doação de sangue", a falha em sua continuidade e coerência não pode ser ignorada pelo pesquisador, posto que não há conexão entre o tema e a tarefa. Esta desconexão interrompe a fluidez e unidade da aula bem como diminui a probabilidade de emergência de produção de complexidade, tolerância à ambiguidade ou forma como significado, pois não provoca reflexão sobre processo de doação de sangue como prática cultural.

A partir das figuras, o professor e os alunos poderiam explorar os conceitos e posicionamentos envolvidos no processo de doação de sangue. Este tema, sozinho, seria capaz de desenvolver uma aula inteira e oportunizar uma prática pedagógica

que, entre outras competências, promovesse o desenvolvimento da CS. Apesar de o material fornecer subsídios para isso, não há aqui *affordance*, uma vez que ele não é percebido por qualquer dos agentes envolvidos na atividade.

Assim, o potencial para diferentes posicionamentos, gerado pelo tema da aula e pelos processos culturais envolvidos, em nenhum momento é explorado, talvez porque fosse de encontro aos objetivos propostos. Posteriormente, durante a entrevista, ao ser questionado sobre seu posicionamento em relação à linguagem e cultura, o professor sugere que não haveria como separar uma da outra:

a cultura (...) ela é importante pra aprender a língua né? porque a linguagem (...) a língua em si, né (...) ela reflete aquilo que tá na cultura... então são duas coisas muito juntas assim né? não (...) então acho que não poderia ser (...) eu não poderia ensinar a língua sem trazer aspectos culturais porque esses aspectos culturais auxiliam no aprendizado da língua né? (Professor A)

Ao mesmo tempo em que reconhece os entrelaçamentos entre linguagem e cultura, o professor afirma ser difícil trabalhar aspectos culturais em um curso voltado para a área da saúde: “*é difícil mesmo introduzir por (...) até porque, se a gente for pensar a área da saúde... ela é muito parecida em qualquer lugar do planeta né?*” (Professor A). A contradição em seu discurso parece não ser detectada pelo professor, mas influencia sua prática pedagógica, posto que ele não identifica essas relações, que sugere indissolúveis, na aula que ministra ou no material didático que constrói. Como esse reconhecimento não acontece, seria improvável que a *affordances* de qualquer um dos componentes da CS partissem do agenciamento do professor.

Não obstante, a opção pelo uso de língua portuguesa no material didático também não condiz com o discurso do professor, que considera o *input* linguístico essencial para aprendizagem, conforme relato. Tampouco se justifica esta opção de apresentação pelo nível linguístico dos alunos, que poderiam facilmente transferir seus conhecimentos em LM para a interpretação de uma tabela em inglês, dado o contexto e seus níveis de proficiência¹⁰³ em LE.

Por fim, embora a os elementos visuais do material didático, o tema escolhido, a abordagem comunicativa e o agenciamento dos alunos apresentassem potencial para a emergência e desenvolvimento da CS, a prática pedagógica não a

¹⁰³ Reiteramos que o curso não tinha como público-alvo alunos iniciantes, mas de nível B1.

favoreceu.

O segundo período da primeira aula estava reservado para o desenvolvimento da habilidade de *listening* em língua inglesa, a partir de tópicos relacionados à saúde.

4.1.4 Preparação para atividade de *listening*

Após as informações do curso, alternadas entre LM e LE (duração, carga-horária, avaliação, frequência, etc.), a segunda parte da aula é iniciada, retornando para o uso de LE. Diferentemente das duas tarefas anteriores, os objetivos agora estavam relacionados ao tratamento da linguagem em si. Nesta primeira atividade, o trabalho com vocabulário visava preparar os alunos para assistirem a um vídeo sobre as definições de saúde pública e clínica médica nos Estados Unidos.

A atividade foi introduzida através da recuperação do significado de *health* para os alunos, por meio de uma discussão aberta, baseada em perguntas - preparadas com antecedência. As perguntas foram projetadas e discutidas em sequência (figura 8). As ideias dos alunos foram expostas, mas não complementadas ou alteradas. Uns mencionaram alimentação, outros exercícios, outros bem-estar. Saúde mental, social, e física foram as contribuições de Diego.

As questões foram então utilizadas para conduzir a turma ao assunto principal da aula: diferenças entre “public health” e “clinical medicine”. Questionados sobre o que pensavam ser essas diferenças, os alunos arriscavam palpites e o professor incentivava que propusessem outras respostas. Novamente, Diego tentou expor ideias mais específicas sobre os conceitos e, embora com alguma dificuldade, contribui para uma visão geral de ambos, citando até exemplos.

Na sequência das perguntas, alunos receberam um *handout* contendo palavras que seriam utilizadas no vídeo, para que eles trabalhassem juntos, relacionando vocabulário em LM e LE, conforme a figura 8. O professor instruiu os alunos que não buscassem na internet nenhuma das palavras, mas procurassem adivinhar seus significados de acordo com aqueles propostos na própria atividade. Para isso o tempo de dez minutos¹⁰⁴ é estipulado.

Após 20 minutos, os pares contribuem para a verificação de respostas do

¹⁰⁴ Porém, passam-se 20.

grupo, alternando-se. Alguns têm dificuldade em pronunciar as palavras em LE e recebem ajuda do professor. As explicações e contribuições de alunos e professor foram feitas em LM durante toda a correção da atividade. Após as respostas, o professor mencionou que os alunos deveriam prestar a atenção, pois as palavras fariam parte do vídeo que iriam ver em seguida.

MATCH THE COLUMNS			
a.	doença	1.	(b) to increase
b.	aumentar	2.	(u) due to
c.	também	3.	(s) rather
d.	perigos	4.	(r) mere
e.	público estratégico	5.	(f) absence
f.	ausência	6.	(a) disease
g.	montante, mais geral	7.	(l) infirmity
h.	evitar	8.	(t) to prompt
i.	comprometimento	9.	(h) to prevent
j.	estrutura	10.	(c) as well
k.	abordagem	11.	(m) to fix
l.	enfermidade	12.	(q) holistic
m.	consertar	13.	(k) approach
n.	triagem	14.	(p) to figure out
o.	enfim	15.	(g) upstream
p.	descobrir	16.	(o) ultimately
q.	por inteiro	17.	(e) stakeholder
r.	mero	18.	(j) framework
s.	ao invés de	19.	(d) hazards
t.	incitar	20.	(n) screening
u.	devido a	21.	(i) commitment

Figura 8: Atividade de Vocabulário - *prelistening*.

Partindo do ponto de vista de observador, seria difícil analisar as interações em pares, por isso, optamos por focar nossa análise no material didático, em conjunto com as atividades decorrentes das interações no grande grupo, para observar *affordances* para o desenvolvimento da CS.

Retomando o objetivo da atividade sugerida como *prelistening* no plano de aula (anexo 1), compreendemos que, como uma atividade de preparação para o trabalho com compreensão oral, esta se propõe a criar subsídios para auxiliar os alunos na compreensão do contexto geral do que seria apresentado em uma primeira exposição ao vídeo. Portanto, a soma das questões discutidas a partir da figura 8, e do vocabulário trabalhado, fariam parte de uma estratégia de preparação dos alunos para um desafio maior.

A primeira parte deste segmento permite aos alunos refletirem sobre seus conhecimentos relacionados ao tópico do vídeo, preparando-os para o que estaria por vir. As discussões em torno das percepções dos alunos sobre o tema não apresentam conflitos, nem são contrastadas com os possíveis posicionamentos que

possam estar relacionados às representações culturais que estão estudando. Embora o objetivo comunicativo seja atingido, o potencial para a emergência da CS novamente não é reconhecido pelos agentes.

Uma alternativa para que a prática criasse *affordances* para a emergência de produção de complexidade, por exemplo, seria explorar a reflexão sobre como estas mesmas questões seriam pensadas em diferentes culturas, em especial, a que estão estudando. Ao refletir sobre o posicionamento “do outro”, a emergência de questões relacionadas a historicidade e posicionamento ideológico, ou mesmo sobre as razões que poderiam desencadear necessidade da produção de um vídeo que tratasse deste assunto. Este movimento ao mesmo tempo em que cumpriria os objetivos propostos, possibilitaria também uma compreensão oral mais significativa a partir de uma reflexão sobre o uso da língua neste contexto.

Em contrapartida, a sequência pedagógica voltada para o trabalho com o vocabulário, como podemos observar na figura 8, derruba o potencial de *affordances* para o desdobramento da CS quando inibe a construção e negociação de significados ao trazer significados pré-concebidos, descontextualizados e relacionados diretamente com LM. A disposição do *handout*, trazendo a LM na primeira coluna e a LE na segunda, ajuda a colocar em cheque qualquer possibilidade de emergência de CC (condição base para o desdobramento da CS), visto que os alunos percebem o vocabulário em LM antes mesmo de terem acesso à LE, em uma leitura linear (da esquerda para a direita).

As propostas de tradução fornecidas pelo material, além de não contribuírem para o desenvolvimento dessas competências, ao reduzirem a complexidade da linguagem, também não atingem o objetivo da atividade. Isto porque alguns vocábulos foram descontextualizados a ponto de não poderem ser recuperados nem mesmo pelo professor. Outra questão importante é que, como mencionado anteriormente, os alunos não puderam fazer uso de dicionários ou ferramentas de busca durante a atividade, foram orientados a usar seus conhecimentos prévios e as contribuições de um colega. Então o professor presumia que os alunos já conheciam aquelas palavras? Em caso afirmativo, por que a opção pela simplificação?

A exemplo dessas simplificações, a palavra *upstream* - traduzida como “montante, mais geral” no *handout* fornecido para os alunos, no contexto do vídeo significaria “fatores macro, de influência socioeconômica nos sistemas de saúde, políticas públicas e de fatores econômicos, físicos, sociais e ambientais que

determinam a saúde” - porque está ligada diretamente a palavra *factors* e compõe uma unidade semântica cujo sentido não poderia ser recuperado isoladamente. Uma simples busca na Internet pelo vocabulário em contexto seria suficiente para reconstruir esse sentido, mas, porque a atividade fornecia soluções prévias e os alunos não poderiam fazer uso de ferramentas, isso não foi cogitado. Esta oportunidade de desenvolvimento a CS, conectada ao fator produção de complexidade e forma como significado, poderia em algum momento ter sido explorada, pois o material em vídeo apresentaria *affordances* para tal.

Outro exemplo é o uso de “por inteiro” como tradução para *holistic*, uma palavra que possui uma cognata no português e que poderia ter dado espaço para a reflexão, especialmente porque havia alunos da área de saúde que conheciam o significado dela em seu contexto de uso, inclusive comentando sobre isso com o professor. Aqui, apesar de o material didático não propiciar oportunidades para a discussão sobre significados múltiplos, a interação dos agentes serviria como *affordance* para a reconstrução de sentido, já que a aluna da epidemiologia explica que “holístico é a pessoa ou ser como um todo”, referindo-se a área dela.

Em contrapartida, o vocábulo *enfermity* é proposto como “enfermidade” no material, e, posteriormente, apontado como cognato durante a correção. A diferença no tratamento entre os cognatos *enfermity* e *holistic* sugere que fora feita uma opção durante a construção do material, mas não deixa claro o motivo dessas escolhas. Havia conhecimento sobre o a existência da palavra ‘holístico’ em LM quando o material fora produzido? Teria havido a preocupação de que a turma pudesse não compreender o significado do cognato e o objetivo era facilitar? Talvez o objetivo da atividade tenha levado à simplificação desta etapa?

Assim, apesar de o material didático ter potencial para a criação de *affordances* para o desenvolvimento da CS através da atividade dos agentes, sua forma dificulta sua emergência muito antes, quando desconsidera o desenvolvimento da Competência Discursiva, inibindo não apenas a CS, mas também a CC. Neste contexto, produção de complexidade, tolerância à ambiguidade e forma como significado não têm condições de emergir.

A seguir, apresentamos e analisamos a atividade com o vídeo que deu base para o trabalho para as duas atividades anteriores. Ressaltamos que, embora não haja interação verbal durante a apresentação do vídeo em si, há espaço para discussão entre uma projeção e outra. Estas interações farão parte da análise a

seguir, em conjunto com o material utilizado.

4.1.5 O vídeo

Após as atividades de preparação, o vídeo “What is Public Health?” seria exibido. As questões discutidas antes da atividade de vocabulário foram retomadas e os alunos orientados a tomar nota dessas, pois teriam que respondê-las, individualmente, com base no que iriam assistir. O professor aguardou enquanto os alunos tomavam nota, para então apresentar o vídeo pela primeira vez, sem legendas.

O vídeo apresentado, com duração de cinco minutos e trinta e três segundos, trata-se de material linguístico autêntico, apresentado em sua plataforma de origem - o *Youtube* - compreendendo um infográfico, que explica as diferenças entre *clinical health* e *public health*. A apresentação na plataforma permite que os usuários determinem a velocidade da fala e alternem entre versões com ou sem legendas tanto em LM quanto em LE. As informações do vídeo são apresentadas através de uma mão que desenha informações verbais e não verbais – desenhos que acompanham a fala do narrador.

O áudio fora gravado por um falante nativo, com sotaque americano e, em alguns casos, não coincide com aquilo que é grafado no vídeo. Por exemplo, “*How is it different from clinical medicine?*”, que, na fala, é substituído por “*How is it different to clinical medicine?*”.

Após a primeira apresentação do vídeo, os alunos compartilharam suas respostas com o grupo. As discussões foram conduzidas em LE e LM, e todas as perguntas propostas respondidas - embora sem muitos detalhes. Ao finalizar a primeira parte de compartilhamentos, o professor verificou com os alunos se a velocidade do vídeo estaria muito rápida, ao que os alunos responderam que não. Mesmo assim, o professor optou por fazer a segunda reprodução do vídeo com a velocidade do áudio reduzida.

Mais uma vez, as perguntas iniciais foram retomadas, mas em posse de suas anotações, os alunos procuraram expressar suas percepções majoritariamente em LE. Nesta fase, o professor complementou as respostas dos alunos e anunciou que eles assistiriam ao vídeo uma terceira vez a fim de verificarem sua compreensão e o vocabulário.

O vídeo foi apresentado uma terceira vez, com legendas em português, para que os alunos conferissem suas respostas. A atividade foi concluída com a verificação de que não havia dúvidas sobre o conteúdo e o vocabulário apresentados no vídeo. Nenhum aluno se manifestou. A aula então foi finalizada com o professor dando algumas dicas de sites e aplicativos que os alunos poderiam usar para o desenvolvimento da habilidade de *listening*.

Dando encerramento à descrição do vídeo e das interações ocorridas durante esta atividade, prossigo com a análise e discussão de ambos, encerrando nossas considerações sobre a primeira turma e dando continuidade ao trabalho de coleta feito com a segunda.

No vídeo seria possível observar as conexões entre língua e cultura, visto que se trata de um material linguístico autêntico, em que um nativo explica o funcionamento dos conceitos em sua língua e cultura – a estado-unidense. O contraste entre os diferentes posicionamentos relacionados aos conceitos – falante nativo, alunos, professor – bem como a exploração das razões que levariam um nativo a produzir um vídeo com este conteúdo poderiam fornecer subsídios para questões trouxessem a tona as Competências Intercultural (BYRAM; ZARATE, 1996) e Discursiva.

Quem é o falante? A quem se dirigia? Com que propósito? Como isso estaria refletido em suas escolhas linguísticas? Quais são os posicionamentos envolvidos nesta interação? Assim, as competências Intercultural e Discursiva se exploradas, poderiam servir como base para *affordances* que promovessem a emergência da CS a partir de outros questionamentos. Como este vídeo seria percebido pela comunidade médica brasileira¹⁰⁵? E a norte-americana? Como essas representações aparecem no discurso?

Ao explorar a diferença entre as proposições escolhidas para as modalidades escrita e falada do idioma poderiam encadear uma discussão sobre registros ou possibilidades de padrão linguístico que estariam de acordo com o nível B1, explorando a forma como significado dentro da cultura. Embora haja oportunidade para tais questionamentos, os agentes não observam essas singularidades.

Ainda, considerando o nível linguístico dos alunos e o retorno dado à pergunta do professor, não haveria razão para dissimular a velocidade da língua em

¹⁰⁵ Tendo em mente que Diego é médico.

uso. O motivo de o professor ter insistido em fazê-lo não fica claro. Teria ele percebido alguma confusão por parte dos alunos?

Outro fator que poderia promover a emergência de tolerância à ambiguidade poderia vir do contraste entre as respostas propostas pelos alunos na atividade anterior e aquelas obtidas através da compreensão do vídeo, pois os forçaria a um posicionamento. Este contraste não foi feito, como apontado pela descrição da atividade.

A sequência pedagógica, por sua vez, apesar de apresentar várias oportunidades para o desenvolvimento da CS, falha não apenas em alcançá-la, mas em estabelecer conexões compreensíveis entre a realidade da linguagem e a realidade dos alunos. Acaba ficando a atividade pelo fim de atividade, sem uma sequência coerente ou uma relação crítica com a linguagem. Por exemplo, por que não há questões para discussão após a compreensão do vídeo? Por que as respostas preliminares dos alunos às perguntas respondidas pelo vídeo não são contrastadas ao final da atividade de *listening*? Qual o propósito de apenas “compreender” o que está sendo dito, sem questionar *como* está sendo dito, por quem, em que condições ou mesmo contrastar com outras realidades?

Um fator igualmente importante observado, e que poderia ter sido explorado, é que as respostas dos alunos à maioria das perguntas propostas pelo professor são feitas utilizando entonações que seriam facilmente confundidas com perguntas na língua-alvo. Essa possível insegurança transmitidas nas respostas ao usar assertivas com entonação de pergunta poderia causar a impressão de que os usuários não tinham certeza das respostas ou que eles não dominam o uso como o esperado. Neste sentido, o grupo poderia explorar, por exemplo, a ambiguidade das assertivas, ou os possíveis efeitos de sentido causados pelo uso.

Por fim, com relação especificamente aos componentes da CS, o material utilizado na aula fornece oportunidades para a emergência da forma como significado, da produção de complexidade e da tolerância à ambiguidade em pequeno grau. Contudo, sua construção limita essa emergência, pois esta dependeria exclusivamente das práticas pedagógicas e dos agentes para que isso fosse possível. Ao pensarmos as premissas da CLT, isso seria um obstáculo para o surgimento da CC, já que para Celce-Murcia e Turrel (1993, p. 16), um Ensino de Línguas Comunicativo implicaria o reconhecimento de que a competência linguística não emerge sozinha. Portanto, considerando as limitações contextuais, discursivas

e semânticas das atividades propostas pelo material didático, o desenvolvimento da Competência Comunicativa não encontra oportunidades de emergir.

Igualmente, as dificuldades de articulação apresentadas nos discursos de alguns alunos durante as apresentações iniciais da turma, a prática pedagógica voltada para modelos linguísticos pouco questionados pelos participantes, e as limitações impostas pelo contexto e pelo material didático, representam um desafio para o desenvolvimento da CC.

A prática pedagógica não voltada ao desenvolvimento das competências de base de uma abordagem comunicativa nos é particularmente importante para compreender o desenvolvimento da CS, pois cabe lembrar que a última trata-se de um desdobramento da primeira. Portanto, em um contexto em que a CC não tem oportunidades de emergir, também não haverá oportunidades para o desenvolvimento da CS. Para Vetromille-Castro, “a competência comunicativa e seus constituintes são *condições* para a emergência da competência simbólica” (2016, p. 22 – grifo nosso).

Passo agora à descrição da segunda turma participantes desta coleta, delineando seu contexto – curso, participantes (professor e alunos), ambiente, nível linguístico da turma.

4.2 Turma 2

A segunda turma observada participava de um do curso cujo foco estava no desenvolvimento da habilidade de *writing*, em particular, da produção de parágrafos em inglês. As aulas aconteciam duas vezes por semana, totalizando 32 horas, no turno da manhã. A turma fora nivelada através dos exames TOEFL ou da plataforma MEO – nível B1 no QCRE.

O total de alunos da turma (12 inscritos) difere do número de alunos participantes. Porque a observação de aula desta turma, como apontado anteriormente, foi feita com o curso já em andamento e não no primeiro encontro, os dados referentes aos alunos foram fornecidos posteriormente pelo professor, durante a entrevista. De acordo com seu depoimento, entre 7 ou 8 alunos compareceram regularmente aos encontros. Este grupo era formado por alunos de graduação e de doutorado, cujos cursos englobam Jornalismo, Ciência Política e Filosofia. Não foi possível indicar quantos alunos e quais deles pertencem a cada

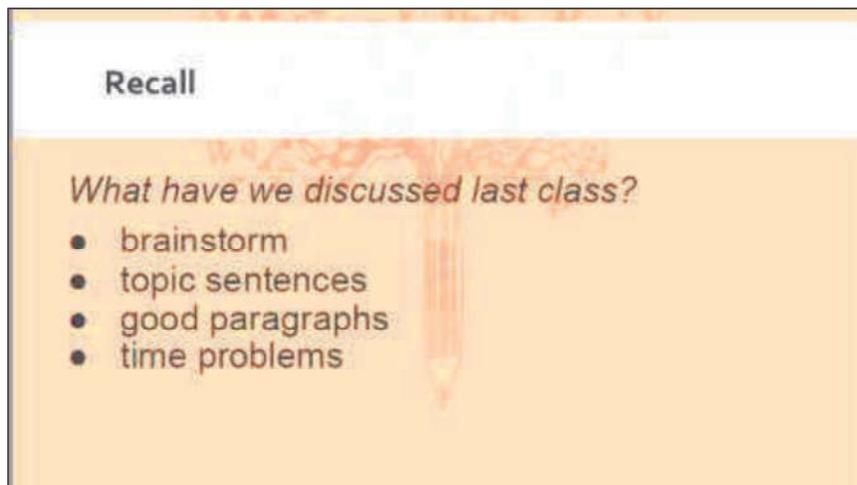
uma das áreas elencadas. Além dos estudantes vinculados a instituição, havia um servidor da área de Agronomia.

O ambiente de sala de aula desta turma é semelhante ao apresentado na turma anterior, exceto pelo tamanho da sala, que comporta um número bem menor de alunos (cerca de 50% menor) não apenas por suas dimensões, mas também pelo excesso de cadeiras dispostas no ambiente, que dificulta a movimentação de professor e alunos durante as aulas.

O professor “B” também é um professor em formação, estudante do curso Letras Português-Inglês, porém, com título de bacharel em Relações Internacionais. Além disso, o professor vem frequentando disciplinas da pós-graduação como ouvinte nos últimos dois anos. Sua experiência profissional inclui o ensino de língua inglesa como LE em dois cursos livres e atuação no programa como professor bolsista nos últimos dois anos. Dentre suas atribuições, estão o desenvolvimento do material didático e dos planos de aula utilizados nos cursos que ministra.

4.2.1 A Aula

A aula foi iniciada e conduzida em LE, através da retomada dos assuntos discutidos em um encontro anterior. Com suporte visual de um *slide* (figura 9), professor e alunos relembrou o tema *time problems* (problemas de tempo). As ideias expostas pelos alunos, a partir de suas memórias e anotações, foram elencadas no quadro. As perguntas discutidas relacionavam-se com a análise sobre construção de “bons parágrafos”. O grupo, a partir de discussões, houvera concluído que parágrafos muito longos, muito vagos, ou com ideias desconexas não formariam bons parágrafos - levando em conta sua estrutura como uma unidade composta por uma ideia central e ideias de suporte. A definição de *topic sentences*, sua função e forma em parágrafos também foram retomadas. Não havia exemplos visuais de uso, mas o professor mencionou, verbalmente, alguns dos utilizados no encontro anterior. A seguir, foram tratadas as ideias principais e frases que poderiam servir de suporte para a ideia central do parágrafo (figuras 10 e 11), de acordo com uma dada *topic sentence*. O processo de escolha de temas através da estratégia de *brainstorming* também foi retomado.

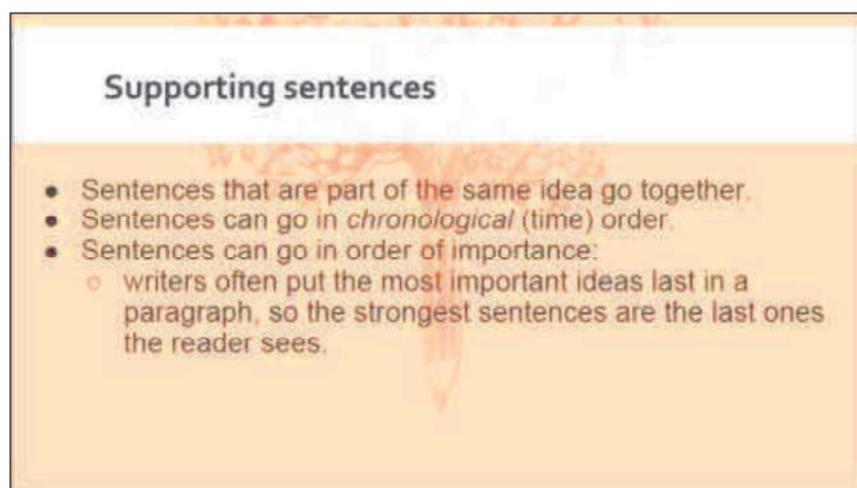


Recall

What have we discussed last class?

- brainstorm
- topic sentences
- good paragraphs
- time problems

Figura 9: Slide - Revisão de conteúdos do encontro anterior.



Supporting sentences

- Sentences that are part of the same idea go together.
- Sentences can go in *chronological* (time) order.
- Sentences can go in order of importance:
 - writers often put the most important ideas last in a paragraph, so the strongest sentences are the last ones the reader sees.

Figura 10: Slide - Orientações sobre *supporting sentences*.

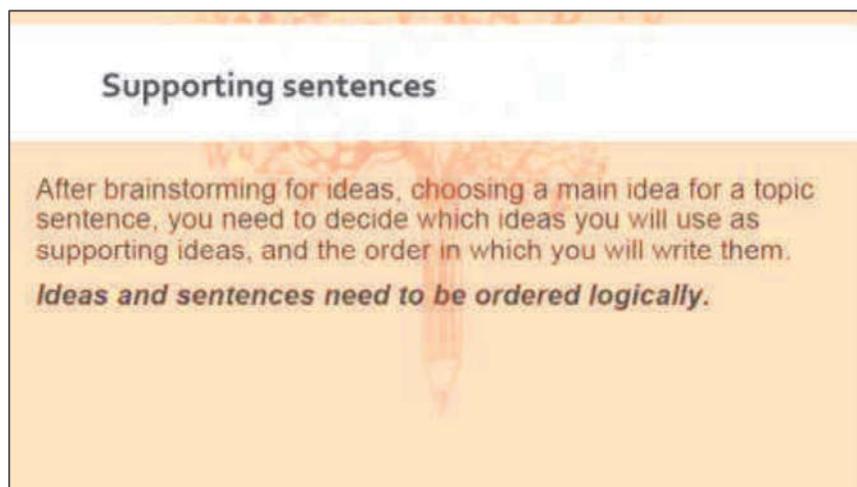


Figura 11: Slide - Orientações sobre *supporting sentences*.

A seguir, a prática pedagógica foi direcionada para uma tarefa na qual os alunos precisavam selecionar frases que se relacionassem e contribuíssem para a construção de um parágrafo coeso e coerente que tivesse relação com a *topic sentence* apresentada no topo do *slide* (figura 12). A atividade foi conduzida individualmente, que discutiam e justificaram suas escolhas e, posteriormente, reuniram com o grande grupo para comparar suas respostas. As contribuições dos alunos são reconhecidas e complementadas pelo professor ou por colegas. A reflexão sobre as escolhas foi estimulada através de perguntas. Por exemplo: “*How is having a sense of independence connected to the ideia of a valuable experience?*” As afirmativas não consideradas como *supporting ideas* não foram discutidas em detalhes, apenas desconsideradas a partir de reflexões sobre sua conexão com a *topic sentence*. Conexões de cunho cultural também não foram abordadas, embora o texto trate de uma prática cultural específica, que são os estudos nos Estados Unidos.

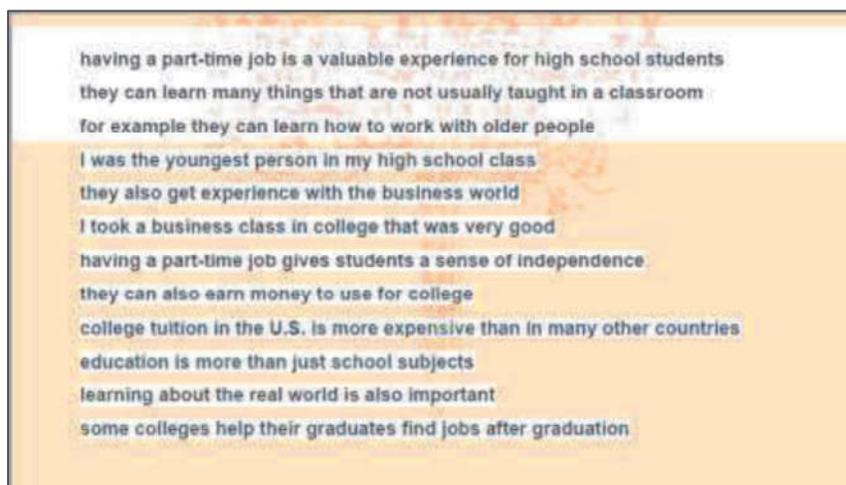


Figura 12: Slide - Relações *topic sentence* x *supporting sentences*.

Uma vez que os alunos tinham conseguido compreender a importância da unidade de sentido representada por um parágrafo, a prática pedagógica direcionou-se para a organização dele. Para ilustrar o processo, os alunos precisavam escolher três frases, entre cinco pré-estabelecidas, observando coesão e coerência, e trabalhar em duplas para classificá-las por ordem de importância (figuras 13 e 14), considerando a *topic sentence* e a frase final do parágrafo.

Embora constasse no *slide* (figura 13) o título da composição não foi mencionado ou explorado. Porque não era possível projetar ambos os *slides* ao mesmo tempo, o professor reescreveu o conteúdo do primeiro *slide* no quadro e projetou as frases do segundo *slide* para o cumprimento da tarefa. Durante a instrução, a turma foi orientada sobre não haver uma sequência certa para o que era proposto, mas diferentes percepções de solução para o parágrafo.

Supporting sentences: choose 3 supporting ideas, write them into the paragraph, put the most important last.

- The cooks let me test the food sometimes, and I am gaining weight.
- I would like to see my friends more often, but I have to work almost every night.
- It's hard for me to finish my homework. I want to concentrate on my studies, but I am too tired after work.
- I want to be a journalist and I would like to spend my free time writing stories about the people in my town. I can't do this and work so many hours.
- I have to drive to work, and my car is very old. I'm afraid it will wear out because I am driving it too much.

Figura 13 : Slide - Topic Sentence x Closure Sentence.

Supporting sentences: choose 3 supporting ideas, write them into the paragraph, put the most important last.

Not Enough Time

Should I quit my part- time job? I like my job as a waiter in a Chinese restaurant because the food is good, the atmosphere is friendly, and I can earn some money. But it is causing some problems for me.

(...)

Even though I like my job, I might quit until I finish school, or ask my boss if I can work fewer hours.

Figura 14: Slide - Supporting Sentences.

Após alguns minutos de negociações internas, os pares compartilharam com o grande grupo suas sequências, que iam sendo organizadas no quadro. Durante o compartilhamento, o contexto de algumas situações foi desencadeado pelos questionamentos de uma aluna, que discutia o contexto da terceira frase do *slide* (figura 14).

O professor teoriza que a pessoa que se manifestara naquela frase teria as prioridades de um estudante, inferindo que as escolhas de prioridades de alguém

com esse perfil poderiam diferir daquelas dos alunos, chamando a atenção, novamente, para o fator subjetividade envolvido em escolhas. Uma outra discussão desencadeada pela pergunta da aula foi a conexão de *part-time job* com algumas culturas. Para ilustrar sua fala, o professor lança mão da figura de Obama e da representação cultural expressa por sua filha trabalhando enquanto estudava. “Remember when Obama was president? There were some photos of his daughter working at a [...] even if she was the daughter of a president, the culture of working while studying or working summer jobs was really important¹⁰⁶”. Ele segue, comentando, ainda em LE e incluindo-se no discurso, que para “nós” não é apenas uma “questão de importância, mas uma questão de sobrevivência”. Outras questões de posicionamento são levantadas pelos alunos, a partir da fala do professor.

Encerradas as discussões e reflexões da tarefa anterior que visavam ilustrar a composição de um parágrafo, são retomadas *topic sentences* que haviam sido construídas pelos alunos em casa, a partir de um tema de livre escolha (figura 15). Para suportar uma de suas sentenças iniciais (teriam sido construídas três delas), foi proposto que os alunos produzissem *supporting ideas* durante esta tarefa. Alguns alunos não tinham suas frases finalizadas e propuseram que fossem feitas composições a partir daquelas que já estavam prontas, elaboradas por colegas.

Após a etapa de reconstrução, os parágrafos construídos individualmente seriam compartilhados com um colega. Este colega deveria então fazer uma leitura silenciosa do parágrafo e decidir se a ordenação fazia sentido, se as ideias estavam conectas e, se necessário, sugerir ajustes. Dentro de alguns minutos, os colegas reportaram ao grande grupo suas percepções sobre o parágrafo construído por um colega. As percepções foram todas positivas e não houve sugestões de alterações.

Terminada a reconstrução dos parágrafos, um breve resumo do que fora discutido em relação à sua formação geral foi conduzido a partir de um *slide* (figura 16) e os alunos, convidados a tirarem suas dúvidas.

A prática pedagógica voltou-se então para o exame de parágrafos especificamente descritivos. Com a ajuda de um *slide* projetado (figura 17), foi exposta a organização de parágrafos descritivos em relação ao que está sendo descrito (tempo, pessoa, objeto, etc.), posteriormente dialogada no grande grupo.

¹⁰⁶ “Vocês lembram quando o Obama foi presidente? Havia algumas fotos de sua filha trabalhando no... [...] mesmo sendo filha de um presidente, a cultura de trabalhar enquanto estuda ou trabalhar durante o verão era muito importante.”

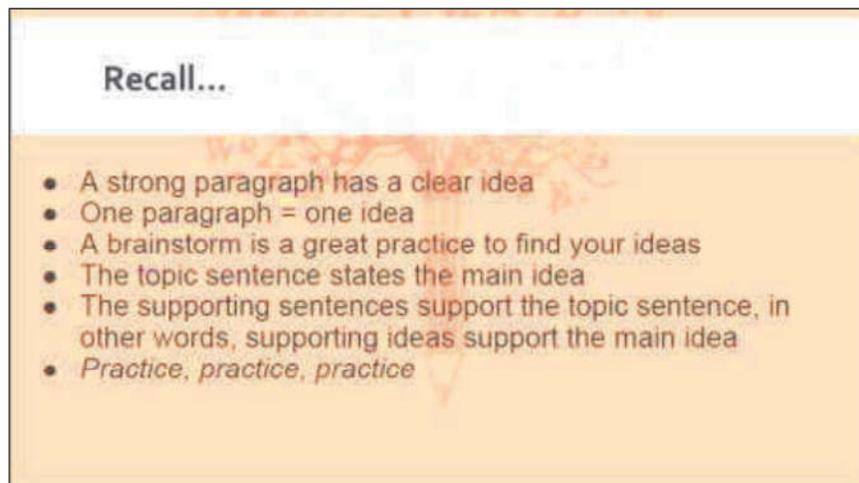


Remember the time discussion?

You brainstormed and talked about the problem, you have a topic sentence...

Now write supporting sentences to complete the paragraph.

Figura 15: Slide – Homework.



Recall...

- A strong paragraph has a clear idea
- One paragraph = one idea
- A brainstorm is a great practice to find your ideas
- The topic sentence states the main idea
- The supporting sentences support the topic sentence, in other words, supporting ideas support the main idea
- *Practice, practice, practice*

Figura 16: Slide – Resumo.

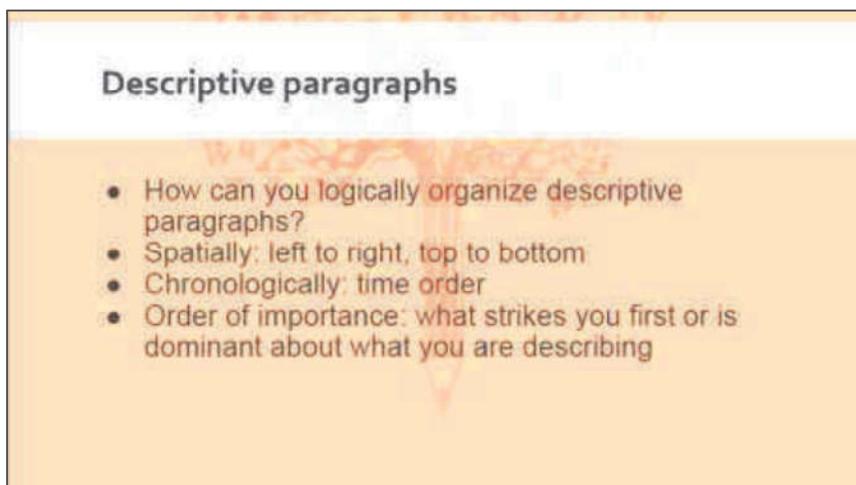


Figura 17: Slide - Parágrafos Descritivos – Geral.

A construção de *topic sentences* neste tipo de parágrafo foi abordada conforme figura 18, para que os alunos pudessem refletir sobre o conteúdo que pretendiam descrever em relação ao tipo de descrição que pretendiam fazer (se pretendiam ser objetivos ou subjetivos em suas descrições, por exemplo).

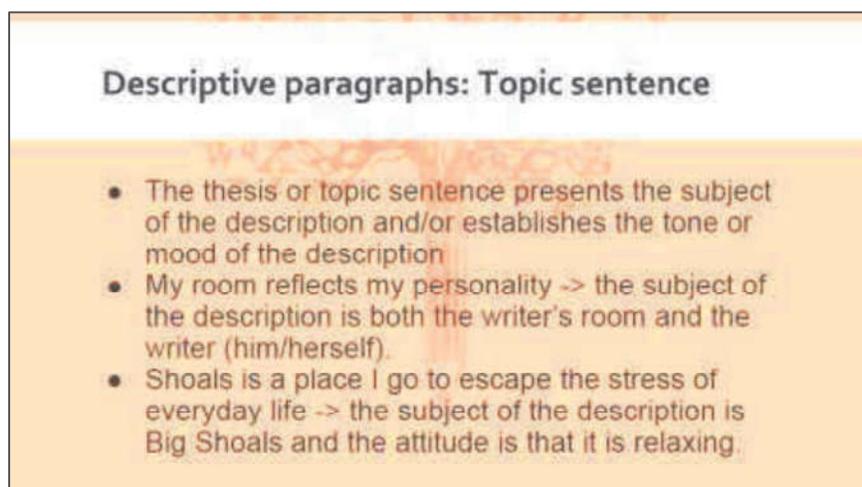


Figura 18: Slide - Parágrafos Descritivos – Organização e objetivos.

Por fim, foram abordadas formas de descrever uma pessoa, através de uma reflexão conjunta, que culminou em uma tarefa na qual os alunos escreveram parágrafos descrevendo um familiar, um amigo ou um colega, conforme figura 19. Após a elaboração individual de parágrafos, os alunos compartilharam sua escrita, verbalmente, com o grande grupo. A aula foi encerrada com um resumo do que

houvera sido discutido e com instruções para atividades complementares, postadas na plataforma Google.

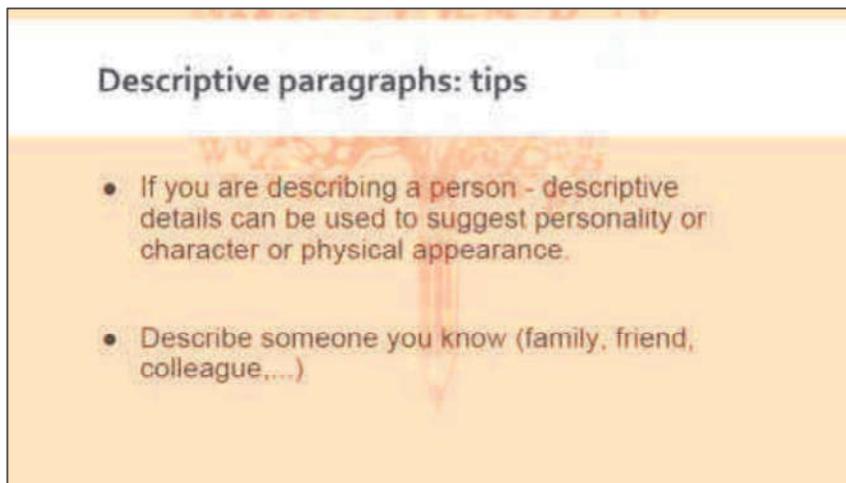


Figura 19: Slide - Parágrafos Descritivos – Descrever pessoas.

Tendo descrito os eventos em ordem cronológica, passamos agora à análise dos dados e justificamos ao leitor que esta não foi colocada junto aos parágrafos descritivos por uma questão de organização e, também, porque a fragmentação da prática pedagógica poderia dificultar sua compreensão como unidade coesa que se apresentou. Os dados serão analisados em conjunto com algumas falas do professor B, relevantes para a compreensão de sua prática e para os resultados desta pesquisa.

Iniciamos nossa análise pontuando, portanto, que esta aula é construída como uma unidade interdependente em que uma atividade linguística dá sequência à próxima, já que não há interrupções ou mudanças bruscas de assunto. Nessa prática, também há um entrelaçamento constante entre o que está sendo feito e o que já foi feito - que se faz possível, entre outros fatores, pelo uso de elementos visuais. O uso desses elementos como suporte para discussões e as anotações das ideias dos alunos no quadro facilitam essas retomadas e orientam as discussões. Essa organização permite que a turma consiga utilizar seu conhecimento prévio sobre os assuntos trabalhados, interligando os conteúdos e explorando a linguagem de forma objetiva. Em outras palavras, cria-se um ambiente favorável para o desenvolvimento de competências linguísticas, o que, por consequência, permitiria

um ambiente favorável à percepção de *affordances* para o desenvolvimento da CS.

Outro fator a ser pontuado, é que todas as interações são conduzidas essencialmente na língua-alvo. Não há alternâncias entre a LM e LE nem por parte do professor, nem por parte dos alunos, sugerindo que o nível linguístico do grupo está de acordo com o esperado para o nível B1 do CEFR e que o professor está ciente disso. Ainda que o professor não seja o centro desta análise, suas habilidades linguísticas contribuem para a ausência dessas alternâncias, já que ele não demonstra dificuldades em articular linguagem e cultura. Portanto, conhecimento linguístico do grupo é relevante na medida em que torna possíveis a articulação e a reflexão sobre a LE de forma mais abstrata do que aquilo o que é esperado para os níveis A1 e A2 do CEFR, por exemplo.

Um terceiro fator, que surgiu durante a entrevista com o professor B, sugere que ele percebe os jogos de poder entrelaçados à linguagem. Quando questionado sobre os motivos de sua escolha pela licenciatura em língua inglesa, o professor cita a hegemonia cultural como um fator (des)motivador dessa escolha:

ai não sei. não sei ((riu)) ah eu vim pro inglês porque é a língua que eu estudo desde sempre (...) desde que eu me conheço por gente eu estudo inglês (...) quando eu era bem novinha eu já fui pra aula de inglês... quando voltei agora, eu tava pensando em fazer espanhol, porque eu tinha uma certa birra com o inglês em função de... depois de me formar em relações internacionais... assim - - meu deus, não posso tá estudando, ensinando a língua dos Estados Unidos e... compactuando com a propagação deste império ((riu)) - - (Professor B)

Esse fator contribui para a maneira como as práticas pedagógicas são conduzidas neste ambiente, orientando as práticas pedagógicas de professor e alunos.

Em diversos momentos, essas crenças do professor são oferecidas aos alunos a partir de exemplos e discussões, como podemos identificar nas relações entre o conceito de *part-time job* e as práticas culturais que envolvem a filha do ex-presidente dos Estados Unidos, por exemplo. As contradições entre o ser filha de um presidente e trabalhar como um cidadão comum são conceitos estranhos à cultura brasileira e, ao explorar esse fato, há um deslocamento da posição dos alunos em relação ao que conhecem por realidade e ao imaginário do que seja a cultura sul-americana.

Na primeira tarefa, que se propunha a identificar ideias relacionadas em um

parágrafo (figura 12) algumas questões como o significado cultural de *tuition*, como ele se relacionaria ao trabalho de meio turno, o que significaria “ser um estudante de high school nos Estados Unidos”, e que “mundo real” seria esse abordado pelo texto poderiam ter sido abordadas, ainda que no encerramento da atividade, durante as discussões. A falta de aprofundamento nessas conexões por parte dos agentes não contribuiu para a emergência de *affordances* para o desenvolvimento da CS, embora o material didático permitisse essa construção.

Em contrapartida, a segunda proposta de atividade, que parecia problemática, uma vez que a noção de “importância” é subjetiva, acabou promovendo oportunidades ignoradas na primeira. A proposta de uma atividade que envolvia *escolhas* foi justamente o que criou o conflito que gerou *affordances* para o desenvolvimento da CS. A discussão em torno da identidade e práticas culturais da filha do presidente Obama, por exemplo, promove a reflexão sobre diferentes posturas conflitantes, ao mesmo tempo em que impele os agentes a se posicionarem como brasileiros, como o “outro”. Esse confronto de comportamentos cria condições para a emergência de *tolerância à ambiguidade e produção de complexidade*. Segundo Van Lier (2004), “Essa combinação de (consciência) e do conhecimento do outro (percepção) é a chave para o papel da consciência linguística e explicitação na aprendizagem”.¹⁰⁷

Estes apontamentos vão ao encontro da percepção de ensino de línguas apresentada no discurso do professor durante a entrevista.

eu acho que em função da minha formação como internacionalista... é primordial uma competência mais intercultural... né? saber que não é necessariamente saber falar... usar todas as palavras e todas as estruturas... mas tu saber te comunicar com outra pessoa... saber quando ouvir... saber quando entender o jeito que ela tá falando... daonde a pessoa vem... pra falar daquela maneira (...) enfim... coisas que vão além da língua... eu acho muito importante porque o que a gente ve... agora tá meio difícil de prever... né? antes... a gente previa - - ah, as coisas vão melhorar... (riu) (Professor B)

Ao mesmo tempo, ao chamar a atenção dos alunos para subjetividade de suas escolhas, o professor, com ou sem intenção, provoca um movimento de autorreconhecimento e de contraste entre as realidades apresentadas pelo material

¹⁰⁷ This combination of self-knowledge (consciousness) and other-knowledge (awareness) is the key to the role of language awareness and of explicitness in learning.

didático e aquelas dos alunos. Ao colocar-se em posição de “nós”, o professor sugere uma realidade compartilhada que não é a mesma da representação cultural em discussão. Além disso, ao apontar que as escolhas são subjetivas na construção linguística de um texto, há a emergência da *forma como significado* e da *produção de complexidade*.

Assim, dois dos componentes da CS emergem da prática dos agentes. Mesmo assumindo que o material didático não tenha sido construído para este fim, através das relações estabelecidas entre os agentes da prática pedagógica (alunos e professor), o ambiente fornece oportunidades para seu desenvolvimento.

5 RESULTADOS

Durante os primeiros estágios desta pesquisa, uma das primeiras hipóteses levantadas foi a de que haveria uma preocupação com os jogos de poder atravessados pela linguagem, dado o contexto de internacionalização e as propostas do programa para a formação de professores e o ensino de Línguas. Propusemos que, se assim fosse, seria possível observar esta reflexão nas práticas pedagógicas promovidas pelo programa.

Esta hipótese foi parcialmente confirmada em diferentes momentos. A partir do reconhecimento do professor A de uma hierarquia, ainda que inconscientemente, ao adaptar sua linguagem e postura em um diálogo com o aluno Diego vemos sua primeira manifestação. Igualmente, o discurso do professor B sobre a hegemonia da língua que estuda e ministra nos cursos do programa, assim como em sua prática voltada para o contraste cultural - reportada na segunda tarefa. Esses fatos demonstram que pode haver consciência por parte dos ministrantes de um poder intrínseco à linguagem.

Porém, tendo em vista a análise apresentada em relação ao primeiro curso descrito e analisado, a promoção do desenvolvimento da Competência Simbólica não foi observada nas práticas pedagógicas deste curso, em particular, embora o material didático e a entrevista com o professor sugeriam haver potencial para que isso ocorra. Isto porque, não há a emergência de qualquer dos três componentes da CS.

Embora o desenho do curso se proponha a atender alunos com necessidades linguísticas específicas, voltando-se para a saúde, parece haver ainda um longo caminho para a formação de aprendizes capazes de identificar e compreender conflitos, administrar essas situações, e participar do processo de internacionalização em situação de igualdade. A preparação para um ambiente de internacionalização aqui aparece limitada.

Desse modo, o processo de desenvolvimento linguístico dos grupos observados, em relação aos três componentes da CS – tolerância à ambiguidade, produção de complexidade e forma como significado - recebeu poucas oportunidades de emergência. Isto porque as práticas pedagógicas em diversos momentos não alcançam o desenvolvimento de competências subjacentes à Competência Comunicativa, ou não conseguem atingir a dimensão simbólica da

linguagem por carência *affordances*. Dos dados analisados, as aulas em específico, apenas duas oportunidades produzem situações comunicativas reflexivas o suficiente para a emergência dos três componentes da CS e esses elementos emergem pela ação dos agentes, sem que haja planejamento para isso.

Portanto, em resposta à problemática levantada ao início desta pesquisa sobre como as possíveis iniquidades geradas pelos processos de internacionalização Norte-Sul poderiam ser amenizadas, através da preparação de aprendizes capazes de administrar conflitos a partir de suas atividades linguísticas, vemos exemplos claros, na segunda aula. As interações que nela se desdobram apresentam a exploração da cultura e de posicionamentos que conduz o grupo para diferentes momentos de reflexão. Esses momentos representariam um primeiro passo na tentativa de amenizar questões de desequilíbrios no processo de internacionalização das universidades brasileiras.

Isso não quer dizer que outras oportunidades de reflexão não sejam necessárias. No momento em que se trabalha com a noção de construção de parágrafos na língua-alvo, uma apreciação que não poderia ser perdida é a forma como a linguagem é utilizada nesse cenário. Um contraste entre as organizações textuais do português e do inglês, por exemplo, poderia servir como tema de discussão ao longo do curso (se é que não o foi). Considerações em torno da lógica da construção dos parágrafos, dos gêneros e textos que são produzidos no Brasil e em outras culturas que têm o inglês como língua materna, contribuiriam, ainda que minimamente, para questionamentos e reflexão sobre a forma como significado. A título de exemplo, a prática pedagógica poderia conduzir um questionamento sobre como as publicações acadêmicas brasileiras são recebidas em revistas internacionais; por que razão(s) a língua inglesa parece ser dominante neste cenário; que implicações para um falante de inglês como LE são desencadeadas pelo uso da língua nestes contextos; que outros tipos de publicações são comuns aos estudantes brasileiros falantes de outras línguas; etc., a partir do entendimento de que a criação de oportunidades para o desenvolvimento de competências linguísticas condizentes com este cenário possibilitariam interações interculturais equilibradas.

Por fim, salientamos que apesar do recorte apresentado não representar a totalidade das práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua inglesa à comunidade acadêmica da UFPel, estas práticas refletem uma oportunidade

importante para o desenvolvimento linguístico destes pequenos grupos, portanto, significativa para o processo de internacionalização. Os resultados obtidos demonstram que ambos os cursos apresentam certo grau de carência de oportunidades para o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados no processo vivido pelas universidades brasileiras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado buscou compreender como as práticas pedagógicas do programa Idiomas sem Fronteiras relacionam-se com os jogos de poder atravessados pela linguagem, por compreender que o ensino de línguas estrangeiras, em especial, o de língua inglesa, é um dos grandes fomentadores e articuladores dos processos de internacionalização das universidades federais brasileiras.

Antes de seguir com nossas considerações, gostaríamos de reforçar que esta pesquisa em nenhum momento se propôs a construir um retrato do ensino de língua estrangeira ministrado pelo Programa Idiomas sem Fronteiras, tampouco do NuLi UFPel. Trata-se apenas de um recorte contextualizado do processo vivido por duas turmas específicas. Assim, não seria possível que estes resultados e reflexões fossem generalizados.

Outro ponto importante de reforço é a singularidade dos processos que envolvem ambas as turmas. Em nenhum momento, pretendi estabelecer comparações, questionar as práticas pedagógicas ou o desempenho dos professores e alunos, por isso as análises foram conduzidas separadamente.

Em outras palavras, este estudo não buscou apontar problemas ou sugerir soluções para o ensino de línguas ministrado pelo programa, mas investigar se as práticas pedagógicas do programa poderiam fornecer subsídios para o desenvolvimento da CS e, como consequência, preparar os alunos para assumir um protagonismo maior no processo de internacionalização da UFPel.

Dito isso, retornamos à análise dos dados para concluir que existe uma preocupação subjacente às práticas do programa com o ensino voltado para a internacionalização que se manifesta no comportamento e no discurso dos professores ministrantes dos dois cursos observados. Contudo, essa preocupação em raros momentos traduz-se em prática pedagógica.

Retornado às bases teóricas deste estudo, as noções de liberdade e agenciamento do *self* - bases do *Bildung* - refletimos que algumas das oportunidades não criadas ou não percebidas ao longo das duas aulas observadas limitam o desenvolvimento holístico e, conseqüentemente, linguístico dos agentes (professores e alunos) nestes casos específicos. Liberdade e agenciamento pressupõem um conhecimento profundo daquilo o que é manipulado, da linguagem.

Ao não alcançar a dimensão simbólica do discurso, os agentes das interações observadas permanecem privados da percepção de possibilidades de reorganização social e cultural.

Ao mesmo tempo, a não reflexão sobre as próprias práticas culturais ou de suas relações de contraste com aquelas representadas nos ambientes de desenvolvimento da língua-alvo, reduzem as possibilidades de resistência à hegemonia da língua e da cultura das universidades do Norte global, uma vez que estas não são detectadas, reconhecidas ou questionadas.

O pensamento crítico, promovido pelas práticas pedagógicas embasadas na Pedagogia Crítica, cede lugar, em alguns (raros, mas existentes) momentos, ao discurso pré-concebido e receitas de uso da linguagem com pouca reflexão ou quase nulo questionamento, como vimos no caso da primeira aula e o trabalho restrito com vocabulário. Essas restrições contribuem apenas para “amarrar” o conhecimento dos agentes envolvidos nas práticas pedagógicas do programa a um emaranhado de ideias que remetem ao ensino tradicional de línguas, que pouco contribui para o desenvolvimento de falantes atuantes e socialmente resistentes no contexto internacional. Alunos e professores assumem o papel de sujeitos e abrem mão de suas posições de agentes e, como consequência, de sua liberdade.

Mesmo assim, compreendemos que há espaço fértil para o desenvolvimento linguístico de alunos preparados para o processo de internacionalização. Contudo, para que um desdobramento da CC seja desenvolvido, que é o representado pela CS, talvez fosse aconselhável um trabalho mais extenso no processo de formação de professores do programa IsF, uma vez que eles são parcialmente responsáveis pelo desenvolvimento do material didático – material que poderia ser construído com base em questionamentos que não estivessem vinculados às experiências dos educandos.

Longe de encontrar soluções para as questões referentes ao ensino de línguas para a liberdade, agenciamento e resistência nas relações Norte-Sul para o desenvolvimento democrático dos processos de internacionalização, acreditamos que esta pesquisa possa servir como singela motivação para o desenvolvimento de outras, que reflitam sobre diferentes formas de desenvolver a CS – competência de poder e resistência - tanto na língua materna, quanto em línguas estrangeiras no contexto atual de internacionalização do ensino superior.

Ainda, considerando que o programa fomenta e contribui para a formação de

professores de línguas, é natural que esta pesquisa levante questionamentos sobre como preparar estes futuros profissionais para a realidade que se apresenta, em que o uso comunicativo da língua não mais basta ao ensino, quando pensamos na Pedagogia Crítica.

Por fim, não poderíamos encerrar nossas considerações sem nova referência ao momento que o programa IsF atravessa. O trabalho com a linguagem para os processos de internacionalização é fundamental, por todos os motivos elencados neste estudo. Haja vista que a alternativa para este trabalho, caso o Idiomas sem Fronteiras seja, de fato, descontinuado, como sugerem os últimos acontecimentos, a UFPel perderá sua principal ferramenta de desenvolvimento linguístico com vistas à internacionalização. Para os que contra argumentarem o ensino provido pelos cursos de extensão da instituição como mecanismo deste desenvolvimento, gostaria de lembrar que, diferentemente dos cursos oferecidos pelo programa IsF, àqueles oferecidos pela extensão assemelham-se aos cursos livres e pouco têm a oferecer em relação ao estudo do inglês para fins específicos.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G. **Comparative higher education: knowledge, the university, and development**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 1998. 248 p.

_____. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education and Management**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 3–25, 2004.

_____. **International higher education: reflections on policy and practice**. Center of International Higher Education. Chestnut Hill, USA: 2006. 187 p.

_____. Knowledge and education as international commodities: the collapse of the common good. **International Higher Education** [do] The Boston College Center for International Higher Education, [s.l.], v. 28, p. 2–28, 2002.

_____. **The international imperative in higher education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. v. 27. 194 p.

ALTBACH, P. G. et. al. **Trends in Global Higher Education** : Tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009. 18 p.

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 11, n. 3–4, p. 290–305, 2007.

ALTBACH, P. G.; PETERSON, P. M. (Org.). **Higher education in the 21st century: global challenge and national response**. New York: Institute of International Education, 1999. 98 p.

AMARAL FILHO, F. DOS S. **Os filósofos e a educação**. Chapecó: Argos, 2014. v. 11. 116 p.

ANDIFES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Programa de expansão, excelência e internacionalização das universidades federais**, 2012. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/programa-de-expansao-excelencia-e-internacionalizacao-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 11/02/2017.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. A. **Postmodern education: politics, culture, and social criticism**. London: University of Minnesota Press, 1991. 216 p.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962. 173 p.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. New York: Oxford University Press, 1996. 377 p.

BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003. 131 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 5 ed. Boston: Pearson Education, 2007. 304 p.

BOURDIEU, P. **A Economia das trocas simbólicas**. Introdução, Organização e Seleção de Sérgio Miceli. Vários Tradutores. Coleção Estudos. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. 361 p.

_____. **Campo de poder, campo intelectual: itinerário de um conceito**. Colección Jungla Simbólica. Buenos Aires: Folios, 1983. 127p.

_____. **Language and symbolic power**. John Thompson, Ed. Gino Matthew and Adamson Raymond, Trans. Cambridge and New York: Polity Press, 1991. 320 p.

_____. **In Other Words**. Essays Towards a Reflexive Sociology. Stanford University Press, 1990. 219 p.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertand Brasil S.A, 1989. 159 p.

_____. **Outline of a theory of practice**. Translation Richard Nice. Cambridge Studies in Social and Cultural Antropology. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v. 16. 248 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992. 238 p.

BRASIL, Decreto nº 7.642 de 13 de Dezembro de 2011. **Institui o Programa Ciências sem Fronteiras**. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 dez. 2011. Seção 1, p. 7.

BRASIL, Portaria MEC nº 1,466 de 18 de Dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Seção 1, p. 28.

BRASIL, Portaria MEC nº 30 de 26 de Janeiro de 2016. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial, Brasília, DF, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18.

CALDEIRA, A. M. S.; SAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, [s.l.], v. 10, n. 14, p.15-32, 2013.

CAMPOS, J. Bildung Reloaded: Educational Challenges for a Globalized World. **LE Journal**. [s.l.], v. 7, n. 4, p. 20-37, 2015.

CANALE, M. From Communicative Competence to Language Pedagogy. In: _____. RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2–27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: _____. JORDÀ, E. A. S. M. P. S. (Ed.). **Teaching Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 41–57.

CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; TURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: content specifications and guidelines for communicative language teaching. **Issues in Applied Linguistics**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 13–29, 1993.

_____. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 5–35, 1995.

CHOMSKY, N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge: The M.I.T Press, 1965. 261 p.

_____. Syntactic structures. Paris: Le Hague: Mouton, 1957. 118 p.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment /CEFR/**. Cambridge: CUP, 2001.

DE WIT, H. **Trends, issues and challenges in internationalisation of Higher Education**. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam University of Applied Linguistics, 2011. 128 p.

DEWEY, J. Democracy and education. A Penn State Electronic Classics Series Publication. [s.l.]: Free Press, 1997. Ebook. Disponível em <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> Consultado em:

FABRICIO, F. B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso. In: _____. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45–65.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no collège de france (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martin Fontes, 1999. 382p.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259–268, 2001.

_____. **educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150p.

_____. **Education for critical consciousness**. Preface Jacques Conchoul. Introduction Denis Goulet. London and New York: Continuum, 1974. 160 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 144 p.

_____. **Pedagogy of freedom**: ethics, democracy, and civic courage. Translation Patrick Clarke. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998. 144 p.

_____. **Pedagogy of the heart**. Foreword Martin Camoy. Translation Donaldo Macedo and Alexandre Oliveira. New York: Continuum, 2000. 141 p.

_____. **Pedagogy of the oppressed**. Translation Myra Bergman Ramos. New York: Continuum, 2005. 246 p.

GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Cultura**, v.23, s.n, p. 7–20, 2005.

GIROUX, H. A. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**. Tradução Ada Teresita Méndez. 6. ed. Buenos Aires: XXI Siglo Ventuno, 2004. 329 p.

GIROUX, H. A.; FREIRE, A. M. A. **On critical pedagogy**. New York: Continuum, 2011. 183 p.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: _____. LYONS, J. (Ed.). **Novos Horizontes em Linguística**. Tradução Jesus Antônio Durigan. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 134–160.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3 ed., New York: Arnold, 2004. 689 p.

HEIDT, I. Exploring the historical dimensions of bildung and its metamorphosis in the context of globalization. **LE Journal**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 2–16, 2015.

HYMES, D. H. Models of the interaction of language and social setting. **Journal of Social Issues**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 8–28, 1967.

_____. On “anthropological linguistics” and congeners. **American Anthropologist**, [s.l.], v. 68, p. 143–153, 1966.

_____. On communicative competence. In: _____. J . B . PRIDE; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293.

KNIGHT, J. Five truths about internationalization. **International Higher Education**, v. 69, n. 69, p. 4–5, 2012.

_____. **Internationalization of higher education: new directions, new challenges.** The 2005 IAU global survey report. Preface Eva Egron-Polak. Paris: International Association of Universities, 2006. 172 p.

_____. Internationalization remodeled: definition, Approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [s.l.], v. 33, p. 2–3, 2003.

KRAMSCH, C. Ecological perspectives on foreign language education. **Language Teaching**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 389–408, 2008.

_____. From communicative competence to symbolic competence. The **Modern Language Journal**, [s.l.], v. 90, n. 2, p. 244–266, 2006a.

_____. Teaching foreign languages in the era of globalization. The **Modern Language Journal**, [s.l.], v. 98, n. 1, p. 296–311, 2014.

_____. The multilingual subject. **International Journal of Applied Linguistics**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 97–110, 2006b.

_____. The multiple faces of symbolic power. **Applied Linguistics**. [s.l.], v. 7, n. 4, p. 517–529, 2016.

_____. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v. 44, n. 3, p. 354–367, 2011.

KRAMSCH, C.; WHITESIDE, A. Language ecology in multilingual settings: towards a theory of symbolic competence. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 29, n. 4, p. 645–671, 2008.

_____. Three fundamental concepts in second Language acquisition and their relevance in multilingual context. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 91, p. 907–922, 2007.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamum, 1982. 202 p.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. In: Applied Linguistics. [s.l.: s.n.]. v. 18 p. 141–165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, D. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 287 p.

LAWTON, D.; GORDON, P. **A History of Western Educational Ideas**. London: Woburn Press, 2002. 249 p.

MIDDLEHURST, R. Perspectives on Global University Networks. **International Higher Education**. [s.l.], v. 0, n. 81, p. 4–5, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida Edgard de Assis Carvalho (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 104 p.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**. Curitiba, v. 28, p. 107–124, 2006.

_____. Internacionalização da educação superior: perspectivas atuais. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 3, p. 170–179, 2014.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século XXI. In: _____. BONIN, I. (Ed.). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: livro 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 423–442.

NÓBREGA, M. H. DA. Intercâmbios educacionais e diversidade cultural: implicações para o ensino de português para falantes de outras línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61–81, 2014.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: _____. SIGNORI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Ed.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 23–49.

PEZZATI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: _____. MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Ed.). **Introdução à Linguística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 165–218.

PIKE, K. **Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior**. Translation Gino and Matthew Adamson Raymond. 2. ed. The Hague: Mouton, 1967. 762 p.

SANTOS, B. D. S. Para além do Pensamento Abissal. **Novos Estudos**, [s. l.], v. 79, p. 71–94, 2007.

SAPIR, E. **Culture, language and personality**: selected essays. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1949. 207 p.

SAPIR, E. **Language**: an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921. 266 p.

SAUSSURE, F. **Course in general linguistics**. Charles Bally and Albert Reidlinger (Ed.). Translation Wade Baskin. New York: McGraw-Hill Book Co., 1959. 240 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 rev. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. 137 p.

SEGATTO, A. I. Sobre Pensamento E Linguagem - Wilhelm Von Humboldt (tradução). **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 193–198, 2009.

STIER, J. Internationalisation , intercultural communication and intercultural competence. **Journal of Intercultural Communication**. [s.l.], n. 11, p. 1–12, 2006.

TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. 2. ed. Porto: Marânus, 1942. 947 p.

UNDERHILL, J. W. **Humboldt, worldview and language**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. 161 p.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In: _____. Claire Kramsch (Ed.). **Language Acquisition and Language Socialization: ecological perspectives: Advances in Applied Linguistics**. London: Continuum, 2002. p. 142–164.

_____. Approaches to observation in classroom research: observation from an ecological perspective. **TESOL Quarterly**, [s.l.], v. 31, n. 4, p. 783–787, 1997.

_____. Ecological-semiotic perspectives on educational linguistics. In: _____. SPOLSKY, B.; HULT, F. M. (Eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden: Blackwell Publishing, 2008. p. 596–605.

_____. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: _____. J. P. Lantolf. (Ed.), **Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259

_____. The semiotics and ecology of language learning. **Utbildning & Demokrati**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 79–103, 2004.

VETROMILLE-CASTRO, R. Magno e Silva, W; Borges, E. (Eds.) Competência comunicativa e competência simbólica: um olhar sobre a complexidade no desenvolvimento linguístico. In: _____. **Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016. P. 33-47.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Aula

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS
NÚCLEO DE LÍNGUAS - NuLi

PLANO DE AULA Nº 1

(sem uso do laboratório)

1. IDENTIFICAÇÃO

- 1.1. **Curso:** *Inglês para fins específicos: saúde*
 1.2. **Horário:** *Sextas-feiras (14h às 18h)*
 1.3. **Professor(es):** _____
 1.4. **Turma:** *B1*
 1.5. **Sala:** *302*

2. TEMA/TÓPICO

Health

3. PROCEDIMENTOS

3.1. PARTE 1 (35 minutos) - INTRODUCTION

O professor receberá os alunos, se apresentará e pedirá para eles se apresentarem, falarem de sua experiência com o inglês, o que esperam do curso e qual curso eles fazem na universidade.

A aula começará com um *ice breaker*. A aula será dividida em dois grupos, os doadores e os receptores, porém o professor não deverá avisar eles sobre isso ainda. Depois, o professor perguntará a cada aluno o seu tipo sanguíneo, anotando isso ao lado do nome. Então, o professor dirá que as pessoas do primeiro grupo, os doadores, terão que se juntar, em duplas ou trios (se necessário) com as pessoas do segundo grupo, os receptores, porém os tipos sanguíneos devem ser compatíveis.

Tipo sanguíneo	Pode doar para:	Pode receber de:
A+	A+, AB+	A+, A-, O+, O-
A-	A+, A-, AB+, AB-	A-, O-
B+	B+, AB+	B+, B-, O+, O-
B-	B+, B-, AB+, AB-	B-, O-
AB+	AB+	Todos os tipos
AB-	AB+, AB-	A-, B-, AB-, O-
O+	A+, B+, AB+, O+	O+, O-
O-	Todos os tipos	O-

O professor mostrará, então, a tabela acima, onde os alunos poderão ver quem é compatível com quem. Eles deverão se juntar de forma que ninguém fique sobrando. Caso algum aluno não saiba o seu tipo sanguíneo, no final ele se juntará com alguma dupla para formar um trio. Depois de formados os, os membros dos grupos deverão conversar, tendo como base as seguintes perguntas. Depois de conversarem, os alunos deverão compartilhar os que conversaram com os seus colegas; o professor perguntará a cada membro de cada grupo respondeu para as perguntas, além de perguntar “Did you find out any other interesting fact about your classmate(s)?”.

- a. *What do you like eating?*
- b. *Are you a dog person or a cat person?*
- c. *In which three words can you describe yourself?*
- d. *Do you take care of your health? If so, how?*
- e. *What do you like doing in your free time?*

Logo após será apresentada uma visão geral do curso. O professor deverá lembrar de mencionar a página do IsF no Facebook (Idiomas Sem Fronteiras UFPel) e no Instagram (@isf.ufpel) e o e-mail (ufpel@programaisf.pro.br), como também falar da frequência que o aluno deve ter e da avaliação final.

3.2. PARTE 2 (25 minutos) - DISCUSSION BEFORE PRE-LISTENING

Após o *icebreaker* e a exposição das informações do curso, o professor partirá para o tema da aula, o qual é “health”. O professor fará a seguinte pergunta:

What is health for you?

A partir dessa pergunta e das respostas dos alunos o professor deverá conduzir uma pequena discussão sobre o tema. A próxima pergunta também deverá ser feita:

How is public health different from clinical medicine?

Depois, o professor perguntará aos alunos que são da área da saúde (pois pode haver alunos que não são) qual o papel deles e da área dele dentro da saúde pública.

What is your role as a health professional upon public health?

What is the role of your field of study upon public health?

Caso haja alunos que não são da área da saúde, fazer a seguinte pergunta.

What is your role as an individual upon public health?

Depois das perguntas, o professor continua a aula.

3.3. PARTE 3 (20 minutos) - PRE-LISTENING

Para preparar os alunos para possíveis palavras que eles não conheçam, será feita uma atividade de preencher a segunda coluna de acordo com a primeira, abordando as palavras abaixo. Uma folhinha com essa atividade será entregue aos mesmos grupos da atividade inicial da aula para que trabalhem juntos.

MATCH THE COLUMNS

- a. doença
- b. aumentar
- c. também
- d. perigos
- e. público estratégico
- f. ausência
- g. montante, mais geral
- h. evitar
- i. comprometimento
- j. estrutura
- k. abordagem
- l. enfermidade
- m. consertar
- n. triagem
- o. enfim
- p. descobrir
- q. por inteiro
- r. mero
- s. ao invés de
- t. incitar
- u. devido a
- 1. (b) to increase
- 2. (u) due to
- 3. (s) rather
- 4. (r) mere
- 5. (f) absence
- 6. (a) disease
- 7. (l) infirmity
- 8. (t) to prompt
- 9. (h) to prevent
- 10. (c) as well
- 11. (m) to fix
- 12. (q) holistic
- 13. (k) approach
- 14. (p) to figure out
- 15. (g) upstream
- 16. (o) ultimately
- 17. (e) stakeholder
- 18. (j) framework
- 19. (d) hazards
- 20. (n) screening
- 21. (i) commitment

3.4. PARTE 4 (30 minutos) - LISTENING

Após a atividade *pre-listening*, os alunos assistirão o vídeo “What is Public Health??”, do canal “Let’s Learn Public Health” no YouTube. Pedir para os alunos tomarem nota do que ouvirem, pois terão que responder as perguntas abaixo. O vídeo será tocado duas vezes sem legendas, depois os alunos deverão responder as perguntas abaixo, as quais o professor fará a eles. Tocar uma terceira vez com legendas para que os alunos possam verificar a compreensão sobre o vídeo.

What is health?

What is public health?

How is public health different from clinical medicine?

Who does public health?

How is public health done?

3.5. Parte 5 (10 minutos) - CONVERSATION

Para finalizar a aula, o professor perguntará o que acharam do vídeo. Também abrirá espaço para que os alunos interajam sobre o tema da aula.

4. AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA EXECUÇÃO

--

5. REFERÊNCIAS

https://www.youtube.com/watch?v=t_eWESXTnic

Anexo 2 – CEFR

Appendix C: The DIALANG scales

Document C1 DIALANG self-assessment statements

CEF Level	READING
A1	I can understand the general idea of simple informational texts and short simple descriptions, especially if they contain pictures which help to explain the text.
A1	I can understand very short, simple texts, putting together familiar names, words and basic phrases, by for example rereading parts of the text.
A1	I can follow short, simple written instructions, especially if they contain pictures.
A1	I can recognise familiar names, words and very simple phrases on simple notices in the most common everyday situations.
A1	I can understand short, simple messages, e.g. on postcards.
A2	I can understand short, simple texts containing the most common words, including some shared international words.
A2	I can understand short, simple texts written in common everyday language.
A2	I can understand short simple texts related to my job.
A2	I can find specific information in simple everyday material such as advertisements, brochures, menus and timetables.
A2	I can identify specific information in simple written material such as letters, brochures and short newspaper articles describing events.
A2	I can understand short simple personal letters.
A2	I can understand standard routine letters and faxes on familiar topics.
A2	I can understand simple instructions on equipment encountered in everyday life – such as a public telephone.
A2	I can understand everyday signs and notices in public places, such as streets, restaurants, railway stations and in workplaces.
B1	I can understand straightforward texts on subjects related to my fields of interest.
B1	I can find and understand general information I need in everyday material, such as letters, brochures and short official documents.
B1	I can search one long or several short texts to locate specific information I need to help me complete a task.
B1	I can recognise significant points in straightforward newspaper articles on familiar subjects.
B1	I can identify the main conclusions in clearly written argumentative texts.
B1	I can recognise the general line of argument in a text but not necessarily in detail.
B1	I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond with a friend or acquaintance.
B1	I can understand clearly written straightforward instructions for a piece of equipment.
B2	I can read correspondence relating to my fields of interest and easily understand the essential meaning.
B2	I can understand specialised articles outside my field, provided I can use a dictionary to confirm terminology.
B2	I can read many kinds of texts quite easily at different speeds and in different ways according to my purpose in reading and the type of text.
B2	I have a broad reading vocabulary, but I sometimes experience difficulty with less common words and phrases.
B2	I can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile.
B2	I can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular stances or viewpoints.
C1	I can understand any correspondence with an occasional use of dictionary.
C1	I can understand in detail long, complex instructions on a new machine or procedure even outside my own area of speciality if I can reread difficult sections.
C2	I can understand and interpret practically all forms of written language including abstract, structurally complex, or highly colloquial literary and non-literary writings.

Appendix C: The DIALANG scales

CEF Level	LISTENING
A1	I can understand everyday expressions dealing with simple and concrete everyday needs, in clear, slow and repeated speech.
A1	I can follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for me to get the meaning.
A1	I can understand questions and instructions and follow short, simple directions.
A1	I can understand numbers, prices and times.
A2	I can understand enough to manage simple, routine exchanges without too much effort.
A2	I can generally identify the topic of discussion around me which is conducted slowly and clearly.
A2	I can generally understand clear, standard speech on familiar matters, although in a real life situation I might have to ask for repetition or reformulation.
A2	I can understand enough to be able to meet concrete needs in everyday life provided speech is clear and slow.
A2	I can understand phrases and expressions related to immediate needs.
A2	I can handle simple business in shops, post offices or banks.
A2	I can understand simple directions relating to how to get from X to Y, by foot or public transport.
A2	I can understand the essential information from short recorded passages dealing with predictable everyday matters which are spoken slowly and clearly.
A2	I can identify the main point of TV news items reporting events, accidents, etc, where the visual material supports the commentary.
A2	I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.
B1	I can guess the meaning of occasional unknown words from the context and understand sentence meaning if the topic discussed is familiar.
B1	I can generally follow the main points of extended discussion around me, provided speech is clear and in standard language.
B1	I can follow clear speech in everyday conversation, though in a real life situation I will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.
B1	I can understand straightforward factual information about common everyday or job-related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clear and generally familiar accent is used.
B1	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters which occur regularly.
B1	I can follow a lecture or a talk within my own field, provided the subject matter is familiar and the presentation straightforward and clearly organised.
B1	I can understand simple technical information, such as operation instructions for everyday equipment.
B1	I can understand the information content of the majority of recorded or broadcast audio material about familiar subjects spoken relatively slowly and clearly.
B1	I can follow many films in which visuals and action carry much of the storyline, and in which the story is straightforward and the language clear.
B1	I can catch the main points in broadcasts on familiar topics and topics of personal interest when the language is relatively slow and clear.

Appendix C: The DIALANG scales

CEF Level	LISTENING (continued)
B2	I can understand in detail what is said to me in the standard spoken language. I can do this even when there is some noise in the background.
B2	I can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, academic or vocational life. Only extreme background noise, unclear structure and/or idiomatic usage causes some problems.
B2	I can understand the main ideas of complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard language including technical discussions in my field of specialisation.
B2	I can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is clearly stated by the speaker.
B2	I can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of presentation which use complex ideas and language.
B2	I can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard language at normal speed.
B2	I can understand most radio documentaries and most other recorded or broadcast audio material delivered in standard language and can identify the speaker's mood, tone, etc.
B2	I can understand most TV news and current affairs programmes such as documentaries, live interviews, talk shows, plays and the majority of films in standard language.
B2	I can follow a lecture or talk within my own field, provided the presentation is clear.
C1	I can keep up with an animated conversation between native speakers.
C1	I can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond my own field, though I may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.
C1	I can recognise a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms and recognise changes in style.
C1	I can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships between ideas are only implied and not stated explicitly.
C1	I can follow most lectures, discussions and debates with relative ease.
C1	I can extract specific information from poor quality public announcements.
C1	I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services.
C1	I can understand a wide range of recorded audio material, including some non-standard language, and identify finer points of detail, including implicit attitudes and relationships between speakers.
C1	I can follow films which contain a considerable degree of slang and idiomatic usage.
C2	I can follow specialised lectures and presentations which use a high degree of colloquialism, regional usage or unfamiliar terminology.

Appendix C: The DIALANG scales

Document C2 The overall (concise) scales for reporting DIALANG scores

CEF Level	READING
A1	Your test result suggests that you are at or below level A1 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can understand very simple sentences, for example on notices and posters or in catalogues.
A2	Your test result suggests that you are at level A2 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can understand very short, simple texts. They can find specific information they are looking for in simple everyday texts such as advertisements, leaflets, menus and timetables and they can understand short simple personal letters.
B1	Your test result suggests that you are at level B1 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can understand texts that contain everyday or job-related language. They can understand personal letters in which the writer describes events, feelings and wishes.
B2	Your test result suggests that you are at level B2 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can understand articles and reports about contemporary issues when the writer takes a particular position on a problem or expresses a particular viewpoint. They can understand most short stories and popular novels.
C1	Your test result suggests that you are at level C1 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can understand long and complex factual and literary texts as well as differences in style. They can understand "specialised" language in articles and technical instructions, even if these are not in their field.
C2	Your test result suggests that you are at or above level C2 in reading on the Council of Europe scale. At this level people can read, without any problems, almost all forms of text, including texts which are abstract and contain difficult words and grammar. For example: manuals, articles on special subjects, and literary texts.

Appendix C: The DIALANG scales

CEF Level	WRITING
A1	Your test result suggests that you are at level A1 in writing on the Council of Europe scale. At this level, people can write a short simple postcard, for example sending holiday greetings. They can fill in forms with personal details, for example writing their name, nationality and address on a hotel registration form.
A2	Your test result suggests that you are at level A2 in writing on the Council of Europe scale. At this level people can write short, simple notes and messages about everyday matters and everyday needs. They can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.
B1	Your test result suggests that you are at level B1 in writing on the Council of Europe scale. At this level people can write simple texts on topics which are familiar or of personal interest. They can write personal letters describing experiences and impressions.
B2	Your test result suggests that you are at level B2 in writing on the Council of Europe scale. At this level people can write clear detailed texts on a wide range of subjects related to their interests. They can write an essay or report, passing on information and presenting some arguments for or against a particular point of view. They can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.
C1	Your test result suggests that you are at level C1 in writing on the Council of Europe scale. At this level, people can write clear and well-structured text and express their points of view at some length. They can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what they think are the most important points. They can write different kinds of texts in an assured and personal style which is appropriate to the reader in mind.
C2	Your test result suggests that you are at level C2 in writing on the Council of Europe scale. At this level, people can write clearly and smoothly and in an appropriate style. They can write complex letters, reports or articles in such a way that helps the reader to notice and remember important points. They can write summaries and reviews of professional or literary texts.

Appendix C: The DIALANG scales

CEF Level	LISTENING
A1	Your test result suggests that you are at or below level A1 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand very simple phrases about themselves, people they know and things around them, when people speak slowly and clearly.
A2	Your test result suggests that you are at level A2 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand expressions and the most common words about things which are important to them, e.g. very basic personal and family information, shopping, their jobs. They can get the main point in short, clear, simple messages and announcements.
B1	Your test result suggests that you are at level B1 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand the main points of clear 'standard' speech on familiar matters connected with work, school, leisure etc. In TV and radio current-affairs programmes or programmes of personal or professional interest, they can understand the main points provided the speech is relatively slow and clear.
B2	Your test result suggests that you are at level B2 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand longer stretches of speech and lectures and follow complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar. They can understand most TV news and current affairs programmes.
C1	Your test result suggests that you are at level C1 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand spoken language even when it is not clearly structured and when ideas and thoughts are not expressed in an explicit way. They can understand television programmes and films without too much effort.
C2	Your test result suggests that you are at level C2 in listening on the Council of Europe scale. At this level, people can understand any kind of spoken language, both when they hear it live and in the media. They also understand a native speaker who speaks fast if they have some time to get used to the accent.