

**O PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS E A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**THE LANGUAGES WITHOUT BORDERS PROGRAM AND THE EDUCATION OF  
PRESERVICE ENGLISH TEACHERS: A LITERATURE REVIEW**

**EL PROGRAMA IDIOMAS SIN FRONTERAS Y LA FORMACIÓN INICIAL DE  
PROFESORES DE LENGUA INGLESA: UMA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

THEIS, Luiza Fronza  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
lftheis@furb.br  
<http://orcid.org/0000-0001-9703-0334>

BAILER, Cyntia  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
cbailer@furb.br  
<http://orcid.org/0000-0002-9049-8003>

**RESUMO:** Este artigo reporta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica cujo objetivo era sistematizar a literatura publicada sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e a formação de professores de língua inglesa no IsF. Para tanto, conduzimos uma pesquisa de cunho qualitativo bibliográfico e buscamos publicações a partir de palavras-chave em portais acadêmicos. Classificamos as 42 publicações encontradas a partir dos resumos e selecionamos 13 trabalhos com foco na formação de professores de língua inglesa no IsF. Os resultados destacam a relevância do programa para a formação de professores de línguas, constituindo-se como uma comunidade de prática em que professores aprendem a ser professores a partir de práticas e especialmente da reflexão sobre práticas.

**Palavras-chave:** Programa Idiomas sem Fronteiras. Formação de professores de língua inglesa. Revisão de literatura.

**ABSTRACT:** This article reports the results of a scientific initiation research study whose objective was to systematize the literature on the Languages without Borders Program (LwB) and the education of English language teachers in the Program. To this end, we conducted a qualitative bibliographic research study and searched for publications based on keywords in academic portals. We classified the 42 publications found from the abstracts and selected 13 papers focusing on the education of English teachers at LwB. The results highlight the relevance of the program for the education of language teachers, constituting a community of practice in which teachers learn to be teachers from practices and especially from reflecting on practices.

**Keywords:** Languages without Borders Program. Education of English teachers. Literature review.

**RESUMEN:** Este artículo reporta los resultados de una investigación de iniciación científica cuyo objetivo fue sistematizar la literatura publicada sobre el Programa Idiomas sin Fronteras (IsF) y la formación de profesores de inglés en IsF. Para tanto, realizamos una investigación bibliográfica cualitativa y buscamos publicaciones basadas en palabras clave en portales académicos. Clasificamos las 42 publicaciones encontradas en los resúmenes y seleccionamos 13 artículos centrados en la formación de profesores de inglés en IsF. Los resultados resaltan la relevancia del programa para la formación de profesores de idiomas, constituyéndose como una comunidad de práctica en la que los profesores aprenden a ser profesores a partir de las prácticas y especialmente a partir de la reflexión sobre las prácticas.

**Palabras clave:** Programa Idiomas sin Fronteras. Formación de profesores de inglés. Revisión de literatura.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a língua inglesa desempenha um papel central como veículo de divulgação da pesquisa científica e de transmissão e comercialização de tecnologia em âmbito global (CRYSTAL, 2003). Deixamos, recentemente, de considerar o inglês como língua estrangeira para considerá-lo como língua internacional, língua franca, como *World English* (RAJAGOPALAN, 2009). Falar uma outra língua, como o inglês, representa uma habilidade altamente valorizada pela sociedade brasileira. Cada vez mais, as universidades brasileiras buscam, uma “integração ao mundo globalizado, por meio da internacionalização em nível institucional” (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016). Quando o Ministério da Educação (MEC) lançou o maior programa de mobilidade acadêmica da história do Brasil, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), foi necessário pensar no desenvolvimento da proficiência linguística em inglês dos universitários (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

Nesse contexto, o MEC lançou em 18 de dezembro de 2012, através da Portaria nº 1.466, o Programa Inglês Sem Fronteiras. Surgiu da demanda das universidades brasileiras e teve como objetivo viabilizar o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa dos candidatos ao CsF. O principal objetivo do IsF é promover a internacionalização das universidades brasileiras através do desenvolvimento e da capacitação da comunidade acadêmica para sua proficiência em inglês e outras línguas, assim como formar profissionais de línguas para internacionalização.

Desde 2012, os coordenadores IsF, especialistas em ensino-aprendizagem de línguas nas universidades públicas brasileiras não mediram esforços para atender ao chamamento de participação e engajamento. No entanto, em maio de 2019 o Governo Federal cortou as bolsas do programa e o MEC não demonstrou interesse pela continuidade do IsF. Assim, a rede de especialistas decidiu buscar novos parceiros e não se fragmentar. Em 12/11/2019, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) criou a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, a Rede Andifes IsF<sup>1</sup>.

Enquanto vinculado ao MEC, o IsF desempenhou três ações base: aplicação de testes de proficiência, oferta de cursos de línguas a distância e presenciais. Em relação à primeira, foram ofertadas pelas universidades federais mais de um milhão de vagas para o TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language*) por meio de um sistema de gestão criado pelo MEC elogiado pela equipe da *Educational Testing Service* por sua complexidade e qualidade. Até novembro de 2018, 1.347.354 vagas foram ofertadas no Brasil através do IsF. Foram 677.381 inscrições e 454.715 testes TOEFL corrigidos<sup>2</sup>. Sobre a ação voltada para a oferta de cursos de línguas a distância, mais de 800 mil estudantes brasileiros tiveram acesso à plataforma *MyEnglishOnline*, curso de língua inglesa elaborado pela *Cengage* e financiado pela CAPES. Em relação à oferta de cursos presenciais de língua inglesa, até 2016, 63 universidades federais possuíam o Núcleo de Línguas (NuLi) IsF, e contavam com o trabalho de mais de 100 especialistas em língua inglesa, entre coordenadores IsF e pedagógicos, e 400 professores em formação, responsáveis pela condução das aulas e orientados pelos coordenadores pedagógicos semanalmente. Os cursos presenciais focavam em aspectos linguísticos que viabilizam a internacionalização e a vivência acadêmica no exterior. O Programa IsF tem um papel relevante na formação de professores, uma vez que para lecionar, o professor deve ser aluno do curso de Letras e passa por um período de residência docente, em que é acompanhado pelo coordenador do programa.

<sup>1</sup>Portaria de Criação da Rede IsF na Andifes: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Portaria-de-Cria%C3%A7%C3%A3o-da-Rede-IsF-na-Andifes.pdf>

<sup>2</sup>Dados de <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>

Os resultados alcançados com a língua inglesa foram tão significativos para o ensino no país que outros idiomas foram incorporados ao IsF para ampliar a perspectiva dos estudantes brasileiros de universidades estaduais e municipais também em relação à formação em línguas, expandindo o multilinguismo e fortalecendo a convicção de que embora a língua inglesa seja a língua franca do meio acadêmico, é fundamental ofertar outras línguas para uma ampla internacionalização. Assim, abriu-se espaço para: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês, e português como língua estrangeira/adicional para divulgar a língua e a cultura brasileiras nos países parceiros do IsF.

A partir de projetos desenvolvidos no IsF, professores em formação inicial têm a oportunidade de participar de uma formação específica para internacionalização. Professores da rede pública podem aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos, que certamente favorecem uma melhora na qualidade das aulas por eles ministradas nas escolas públicas, e conseqüentemente, na aprendizagem de seus alunos. Portanto, considera-se cientificamente relevante sistematizar a literatura publicada sobre o IsF. Em nossas buscas, percebemos que o IsF tem sido campo de estudo de diversos pesquisadores desde 2012. Uma busca rápida na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) (IBICT, 2019) apenas com a expressão Programa Idiomas sem Fronteiras retorna 78 resultados enquanto uma pesquisa no Portal de Periódicos CAPES retorna 197 publicações. Logo, torna-se necessário sistematizar a produção científica da área para conhecer o que já foi pesquisado, quais as contribuições do IsF para a área, e apontar caminhos para pesquisas futuras.

Nesse contexto, este artigo reporta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica que objetivou sistematizar a literatura publicada sobre o IsF e a formação de professores de língua inglesa do programa. Mais especificamente, a pesquisa pretendeu (1) identificar os estudos publicados que têm como contexto o Programa IsF e (2) descrever os estudos que têm por foco o processo de formação de professores de língua inglesa no programa. Assim, a partir da sistematização do conhecimento produzido sobre o IsF, em especial sobre o processo de formação de professores de língua inglesa, acreditamos ser possível apontar caminhos futuros.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Para alcançar os objetivos acima citados, conduzimos uma pesquisa de cunho qualitativo bibliográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador faz um mapeamento das publicações com o objetivo de levantar todas as referências encontradas sobre um determinado tema (CERVO; BERVIAN, 2002). Essas referências foram pesquisadas a partir de palavras-chave em portais acadêmicos de buscas. A BDTD “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (IBICT, 2019). Utilizamos também o Portal de Periódicos CAPES que reúne publicações científicas nacionais e internacionais em “[...] um acervo de mais de 45 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais” (CAPES, 2019). Ainda, utilizamos o *Google Scholar*, uma ferramenta de busca de acesso livre que indexa uma variedade de textos acadêmicos em diferentes formatos: resumos, artigos completos publicados em periódicos, capítulos de livros, trabalhos em eventos, dissertações e teses.

Nesse contexto, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica serve para familiarizar o pesquisador com a literatura pertinente ao seu objeto de estudo para construir uma contextualização (ALVES-MAZZOTTI, 2002). O aprofundamento da análise permite estabelecer relações, identificar temáticas recorrentes, apontar novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento. Como etapas da revisão de literatura, (1) definimos a temática, neste caso o IsF; (2) fizemos buscas nas bases de dados; (3) classificamos os estudos encontrados a partir da leitura de seus resumos; (4) selecionamos trabalhos para serem lidos na íntegra com foco na formação de professores de língua inglesa; (5) fizemos a leitura, interpretação e tomada de notas; e por fim, (6) organizamos a escrita para apresentar a revisão da literatura neste artigo.

Em relação ao passo (2), identificamos os estudos publicados que têm como contexto o IsF. Fizemos buscas nos portais acadêmicos com as palavras-chave “Programa Idiomas sem Fronteiras”, “Programa Inglês sem Fronteiras”, “Idiomas sem Fronteiras” e “Inglês sem Fronteiras”. Com essas palavras-chave, encontramos um total de 56 trabalhos em agosto de 2019. Porém, com uma inspeção mais apurada nos resumos, descartamos 14 trabalhos que não mencionavam nem o Inglês sem Fronteiras, nem o Idiomas sem Fronteiras. Esses 14 trabalhos apresentavam em seu



título ou resumo palavras isoladas como ‘inglês’, ‘língua inglesa’ e ‘fronteiras’ e, portanto, não se relacionam ao objetivo deste trabalho. Assim, o *corpus* inicial era composto por 42 trabalhos. Na BDTD, encontramos 9 trabalhos: sete dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. No Portal de Periódicos CAPES, encontramos 17 artigos. E no *Google Scholar*, encontramos 16 trabalhos, dos quais oito são artigos, três são capítulos de livros, dois trabalhos completos em anais de evento, dois TCCs (Trabalho de Conclusão de Curso) e duas dissertações de mestrado.

A partir destes 42 trabalhos encontrados, passamos para a etapa (3) de classificação dos estudos a partir da leitura de seus resumos. Organizamos uma tabela com o título de cada trabalho, seus autores, ano de publicação, base de dados em que foi encontrado, tipo de trabalho e tema principal. Durante a leitura dos resumos, fazíamos observações sobre o conteúdo de cada trabalho. Assim foi possível perceber que alguns dos trabalhos mencionavam o IsF, porém não tinham relação com a formação inicial de professores nesse contexto. Com o auxílio de três categorias: maior aproximação, menor aproximação e nenhuma aproximação ao tema ‘IsF e a formação inicial de professores de língua inglesa’, classificamos os trabalhos: 13 com maior aproximação; 9 com menor aproximação; e 20 com nenhuma aproximação ao tema. Assim, desempenhamos a etapa (4), que envolveu selecionar os trabalhos com maior aproximação para serem lidos na íntegra, sendo assim nomeados e organizados em ordem cronológica de publicações no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTORIA/ANO
Artigo	Para além do conceito cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas	DELLAGNELO; SILVA; ROCHA (2015)
Artigo	Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente	SARMENTO; KIRSCH (2015)
TCC (Graduação)	O Programa Inglês sem Fronteiras e a formação docente: expandindo os espaços de formação inicial	ALVARADO (2016)
TCC (Graduação)	Os processos formativos do professor de língua inglesa no curso de letras da UTFPR e no programa idiomas sem fronteiras: a questão da internacionalização do ensino superior	GIRI (2016)
Anais de evento	Uma visão autoscópica sobre a clareza de instruções de um professor do Idiomas sem Fronteiras	MIRANDA; PEREIRA (2016)
Capítulo de livro	O professor em formação no Programa Inglês sem Fronteiras UFRGS	WELP (2016)



Artigo	O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais	PEREIRA (2017)
Dissertação (Mestrado)	Um Everest que eu vou ter que atravessar <sup>2</sup> : formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras	VIAL (2017)
Entrevista	O programa Idiomas sem Fronteiras: desafios e contribuições do NuLi para o ensino de inglês para fins acadêmicos e formação do professor	FONSECA; COSTA (2018)
Artigo	<i>Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program</i>	KIRSCH; SARMENTO (2018)
Artigo	Formação de professores em uma comunidade de prática: o caso do NuLi Inglês sem Fronteiras na UFPR	WALESKO; FELIX (2018)
Artigo	Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras	AYUB; ZANIOL (2019)
Artigo	Implicações pedagógicas do programa Idiomas sem Fronteiras no desenvolvimento profissional de professores/as em formação no NuLi-UFPA	BEZERRA; COSTA; MOREIRA (2019)

Fonte: as autoras, 2020

A partir da leitura cuidadosa na íntegra dos 13 trabalhos com maior aproximação (7 artigos, 2 TCCs, 1 dissertação de mestrado, 1 capítulo de livro, 1 trabalho completo em anais e 1 entrevista publicada em periódico), tomamos notas, desempenhando assim a etapa (5), para que pudéssemos desempenhar a etapa (6), apresentar neste artigo os resultados, a seguir.

### 3 RESULTADOS & DISCUSSÃO

Os 13 trabalhos selecionados relacionam-se especialmente em torno da formação de professores de língua inglesa no IsF. A escrita foi organizada de forma contínua a fim de descrevermos pontos que consideramos de maior relevância nos trabalhos analisados. Nesta revisão de literatura, os temas contemplam docência compartilhada, comunidade de prática, reuniões pedagógicas, residência pedagógica, professor reflexivo, autonomia, elaboração de material didático, ensino de inglês para fins acadêmicos, práticas que desenvolvem o aprendizado do professor e aspectos positivos da formação inicial de professores dentro do programa. Os estudos fazem uso de métodos diversos, como autoscopia, instrução ao sócia, entrevistas, questionários e observação participante.

Em pelo menos 10 dos trabalhos selecionados encontramos a abordagem da reflexão docente ou do professor reflexivo na formação para docência. Por exemplo,

no trabalho de Alvarado (2016), a instrução ao sósia é um dos métodos no qual o professor participante deve descrever detalhadamente uma sequência de trabalho ou de aula, possibilitando-se que posteriormente reflita acerca de sua própria análise de conduta. No excerto “*A entrevista foi a primeira vez em que contemplei os aspectos do trabalho docente através do meu próprio resumo*” (ALVARADO, 2016, p. 44, grifo nosso), a professora participante da pesquisa revela a importância da reflexão docente. Ao descrever seu trabalho e assistir à gravação da descrição posteriormente, a participante teve a oportunidade de ouvir suas práticas e refletir sobre elas. Além disso, a professora considera sua experiência no IsF como positiva, por causa dos recursos disponíveis e do apoio pedagógico, diferente do contexto escolar da educação básica. Dessa forma, os dados revelam claramente que a experiência de formação docente aliada ao IsF transformou a profissional em formação.

Já no trabalho de Miranda e Pereira (2016), utilizou-se a autoscopia com o objetivo de proporcionar autoavaliação e reflexão do professor para lapidar suas práticas docentes. Porém, diferentemente da instrução ao sósia que acontece por meio de entrevista em que o participante descreve sua prática (ALVARADO, 2016), a autoscopia é realizada por meio da gravação em vídeo de aulas. São métodos diferentes que oportunizam a reflexão do docente como alguém que observa sua prática como um terceiro. De acordo com Sarmiento e Kirsch (2015), seguindo a teoria de Schön (2000), a formação docente acontece quando o professor aprende a partir de suas práticas e especialmente a partir de reflexões que surgem de suas práticas. Assim, umas das melhores formas de oportunizar a reflexão é ter suas práticas registradas por meio de entrevista, relato, gravação, registro em diário.

Ayub e Zaniol (2019) destacam, a partir de relatos de experiência de dois professores-bolsistas do IsF, alguns obstáculos na formação de professores, como a evasão de alunos, dificuldade de planejamento e de realização de algumas atividades. Os autores propõem estratégias como a docência compartilhada, o incentivo à internacionalização da universidade brasileira e a discussão de temas relacionados à agenda cultural dos países de língua inglesa para contornar as dificuldades apontadas. O contato com outros profissionais do NuLi no encontro semanal pedagógico, que, de acordo com Vial (2017), é uma forma de reunir experiências, discussões, estudos e assim aprender com as reflexões apresentadas, se revela como



uma forma de compartilhar vivências e oferecer mais segurança aos professores-bolsistas, principalmente em questões relacionadas à preparação de aulas e de material didático. Além disso, baseados na teoria de Nóvoa (2009) que foca no trabalho em equipe e no compromisso social, é possível analisar que a docência compartilhada também pode ser vista como uma comunidade de prática, pois possibilita a troca de experiências e reflexões acerca dos acontecimentos de sala de aula. Alguns dos aspectos positivos dessa estratégia envolvem o planejamento conjunto de atividades, o auxílio para a realização de atividades, a troca de conhecimentos e o desenvolvimento do sentimento de segurança em professores menos experientes com suporte de outros com mais experiência. A docência compartilhada colabora com a formação de professores e promove a internacionalização como a troca de conteúdos culturais e interação entre diferentes linguagens, reforçando os ideais centrais do programa (AYUB; ZANIOL, 2019).

Esses temas estão ligados um ao outro conseqüentemente, pois para refletir é necessário reunir, trocar, praticar e dialogar. De acordo com Walesko e Felix (2018), uma comunidade de prática pode ser definida como um grupo de pessoas que se reúnem com o objetivo de compartilhar itens em comum, ideias, materiais por um período de tempo determinado e que possuem repertório linguístico compartilhado oportunizando construção de sentidos entre eles. Nas palavras das autoras,

Uma Comunidade de Prática [...] não é constituída pelo simples agrupamento de pessoas, mas sim por grupos que se engajam em práticas compartilhadas em prol de objetivos comuns ao longo de um determinado período de tempo, desenvolvendo, para isso, um repertório linguístico/discursivo compartilhado que permita a negociação de significados. A aprendizagem decorrente da interação dos membros da comunidade, uns com os outros, bem como com outras pessoas, com as coisas, com o mundo, gera aprendizagem, que resulta de e em práticas coletivas, situadas e colaborativas, envolvendo diferentes relações, tais como as interculturais, entre identidades e de poder. (WALESKO; FELIX, 2018, p. 70)

Assim, o aprendizado através de interações, reflexões e práticas colaborativas contribui para a constituição de identidades dos participantes. As autoras caracterizam o NuLi como uma comunidade de prática para professores em formação que “[...] incentiva no aluno-professor o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e a capacidade de aplicar teorias à suas práticas, bem como de teorizar suas práticas e produzir conhecimento informado” (WALESKO; FELIX, 2018, p. 67).

Kirsch e Sarmiento (2016), em um capítulo do livro ‘Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras’ que não foi encontrado pelas ferramentas de busca, mas trazido pelas autoras para reforçar conceitos, definem que o programa IsF “propicia formarmos professor para o aqui e agora de uma comunidade de prática em que a identidade e a profissão docentes são vivenciadas no dia a dia e estão em primeiro plano” (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 198). Walesko e Felix (2018) citam Wenger para revelar que uma comunidade de prática pode ser um sistema social constituído por outros sistemas sociais que se relacionam. Assim, o IsF é uma comunidade prática dentro das universidades, dos cursos de Letras que formam professores, que têm experiências na educação básica, e assim por diante.

A importância das reuniões pedagógicas ou encontros de formação, caracterizados como comunidade de prática, e a docência compartilhada são relacionadas com o professor reflexivo visto que a partilha de informações com outros profissionais e discussões de temas específicos para as aulas nos encontros pedagógicos conduzem a reflexões. Os professores em formação no IsF têm a possibilidade de dialogar e aprender com profissionais mais experientes, coordenadores e colegas, demonstrando recursos de troca de conteúdo e material. O que efetivamente deu certo, o que não deu, o que poderia ser feito, dicas para aulas e planejamento são experiências que os professores podem compartilhar entre si (AYUB; ZANIOL, 2019). Ademais, os encontros de formação possibilitam que os professores em formação leiam e discutam autores, livros, teorias para tomar decisões sobre as ações do IsF no NuLi, sempre pensando na realidade da universidade.

Como forma de combater a evasão e a dificuldade no preparo de material didático, a docência compartilhada (*co-teaching*) surge como estratégia. Como pontos positivos dessa prática, Ayub e Zaniol (2019, p. 202), apontam

[...] o planejamento conjunto de atividades a serem aplicadas; o auxílio durante a realização das atividades; possibilidade de atendimento personalizado para uma maior quantidade de alunos; a troca de conhecimento por ambas as partes, tanto em relação às experiências anteriores do bolsista graduado, quando em relação às novas práticas do bolsista ainda em formação; promoção de um sentimento de maior segurança ao professor menos experiente por contar com a presença de um mais experiente; entre outros.

A partir da citação, percebemos a docência compartilhada como benéfica para os professores em formação e também para os estudantes, já que revela resultados positivos no planejamento das aulas, na atenção e auxílio aos estudantes durante as aulas e na produção de material didático.

Kirsch e Sarmiento (2016) dialogam acerca da formação de professores dentro do IsF, explicando que pode ser caracterizado como um hospital universitário, visto que o objetivo de um hospital é tratar seus pacientes. Essa metáfora trata de definir a estrutura e o ambiente para a formação de professores que

[...] propiciam, promovem e nutrem a formação de médicos em contato direto com a atuação clínica, e logram construir pontes entre conhecimentos teóricos e práticos na forma de um ensino/aprendizagem *prática*. Ou seja, médicos em formação aprendem seu ofício no dia a dia da profissão, em contato com pares mais experientes e com situações cotidianas, que contribuem para a construção da sua identidade profissional. (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 196-197)

A residência pedagógica sugerida por Nóvoa é a base que muitos dos trabalhos revisados utilizaram, pois enfatiza que a formação docente seria mais adequada se fosse projetada como um laboratório onde se aprende com a prática. Segundo o autor (2009), não haverá mudança na educação se a formação de professores não for diferente, por isso sugere um método de formação similar à de outros profissionais como médicos. Para ele, propostas teóricas só fazem sentido se forem apropriadas dentro da profissão possibilitando a reflexão do próprio trabalho dos professores.

Atrelada a este conceito, Welp (2016) reforça que o IsF funciona como um laboratório em que aspectos da docência são realizados naturalmente, como lidar com preparação de aulas, relações interpessoais, colegas e alunos, assim oferecendo oportunidades para solucionar problemas. Em sua pesquisa, a autora revela os resultados de uma investigação cujo objetivo foi observar a formação de 21 professores do NuLi-UFRGS por meio de um questionário. Segundo Welp (2016), que se baseia em Nóvoa, tudo no IsF auxilia a consolidar a formação e a integração da formação do professor dentro de uma cultura docente, possibilitando crescimento pessoal, aumento de autoconhecimento e autoconfiança, frutos da prática aliada à teoria e da troca de experiências com colegas. Assim, ela aponta que os depoimentos de sua pesquisa evidenciam o crescimento pessoal e profissional dos professores em



reação ao aumento da confiança em si mesmos e ao desenvolvimento da prática docente atrelada às experiências que o IsF oferece. Segundo Nóvoa (2009, p. 30),

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Vial (2017) também considera o IsF essencial na formação inicial de professores justamente por oferecer essa espécie de laboratório, de residência pedagógica, que possibilita a experiência com alunos e o amparo de colegas professores. O encontro do que se está aprendendo na graduação com a vivência é fundamental para preparar professores. Assim, a residência pedagógica de Nóvoa está presente nos trabalhos selecionados. Nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1122),

Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores.

Vial (2017) realizou uma pesquisa de campo com geração de dados etnográficos em um NuLi por meio de observação participante e fez gravações em áudio, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas, além de coletar documentos. Com uma riqueza de dados conseguiu descrever e analisar a formação docente no IsF, a fim de compreender como se preparam os professores-bolsistas para ensinar inglês para fins acadêmicos (IFA).

A autora aponta que uma das diferenças do IFA e o inglês para fins gerais é o planejamento de aulas em relação ao material didático, já que o livro de inglês para fins gerais possui conteúdo e tarefas extras, enquanto o material de IFA precisa ser desenvolvido. Ademais, é preciso preparar o conteúdo com o planejamento de aula. Os professores participantes do estudo afirmaram, por meio das entrevistas que, para teorizar suas práticas no IsF, procuraram sozinhos os conteúdos acerca do ensino de IFA, já que não possuíam conhecimentos do contexto. Um deles relatou que foi difícil fazer a transição do inglês para fins gerais para IFA, mas que encontrou suporte e auxílio nas reuniões pedagógicas (VIAL, 2017). Essa prática se confirma com o que



vimos até então, docência compartilhada e comunidade de prática, reforçando que o conhecimento se constrói por meio da reflexão e interação entre profissionais.

A elaboração do material didático no IsF, voltado à área acadêmica, é outra prática evidenciada em Vial (2017). A autora sugere que os materiais sejam discutidos e elaborados em conjunto nas reuniões pedagógicas, a fim de produzir material de qualidade e não deixar os professores novatos inseguros na hora da produção. Nesse contexto, é necessário que o professor-bolsista desenvolva autonomia para criar materiais. Bezerra, Costa e Moreira (2019) realizaram entrevistas com professores em formação sobre sua experiência no IsF e implicações a fim de descobrir o impacto do programa em sua formação docente. Os dados demonstram que os professores relacionam a autonomia do professor com a possibilidade de planejar suas aulas sem padrões específicos a serem cumpridos, quando comparado a um planejamento de escola. Para isso, os autores trazem a voz de autoridade de Smith (2000) com o termo *teacher-learner autonomy* para explicar a habilidade dos professores de desenvolver competências, habilidades e atitudes próprias de professores na interação com os outros, com destaque à autonomia diante do conhecimento pedagógico e prático.

Assim, Bezerra e colegas deixam claro que os professores-bolsistas entendem a diferença de contexto entre o IsF e uma sala de aula qualquer, em que eles não possuem esta liberdade. Tais dados reforçam que o professor não deve apenas desenvolver a autonomia dos seus estudantes, mas, sim, entender a importância de se permitir ser um professor reflexivo observando seu próprio desempenho e autonomia para sua construção profissional. Para complementar, as reuniões pedagógicas semanais mencionadas pelos entrevistados são espaços de compartilhamento de experiências, que possibilitam a reflexão e orientação pedagógica para formação docente dos professores que são estudantes também.

Nesta seara, Dellagnelo, Silva e Rocha (2015) apresentam relatos de experiência de planejamento e implementação de um curso de curta duração no IsF. Os professores elaboraram material didático próprio para as aulas, e para isso, buscaram inspirações em outros materiais para criar, levando em consideração que as habilidades desejadas dos alunos nesse curso eram clareza e coerência nas argumentações, uso de estratégias para organização e comunicação de ideias e realização da apresentação oral acadêmica. Para isso, elaboraram três módulos de

aulas que auxiliassem estudantes em suas apresentações acadêmicas. De acordo com os autores, o processo de elaboração do primeiro módulo demonstrava preocupação em uma revisão de conteúdo básico da língua inglesa e, na sequência, a apresentação de um tema de interesse aos alunos, possibilitando assim que níveis de ansiedade fossem reduzidos. Esse primeiro módulo serviu de diagnóstico, buscando a partir do conceito cotidiano que eles formassem grupos e utilizassem questões do cotidiano para responder e apresentar aos colegas posteriormente. Assim, o segundo módulo reforça o primeiro, abordando o conceito de conhecimento prévio (adquirido pelos alunos antes da vida acadêmica) e o conhecimento novo (após a entrada na universidade, com teor científico) a fim de relacionar com a prática.

Além disso, os Dellagnelo, Silva e Rocha (2015) propuseram uma atividade de (re)construção de conceito em que os alunos deveriam fornecer *feedback* das apresentações dos colegas a fim de propor uma construção colaborativa. No módulo três, os alunos deveriam pensar em propostas de cunho acadêmico, vinculadas à sua área de estudo para montar uma apresentação individual. A primeira proposta foi que os alunos apresentassem um quadro com ideias e recebessem *feedback* de todos para posteriormente montar a apresentação colaborativa final. Os dados apontam a preocupação dos professores com a dimensão emocional atrelada ao processo da produção das apresentações orais dos alunos (reflexão, expressão de suas opiniões e respostas, elaboração da apresentação e provisão de *feedback* aos colegas). A produção relacionada aos conceitos cotidianos e ao processo colaborativo possibilita uma (re)conceitualização das propostas de apresentações orais acadêmicas. Portanto, o trabalho reforça a importância dos conceitos cotidianos e científicos a fim de desenvolver novos conceitos e conhecimento, visto que as apresentações orais se dão por meio de diálogos e interações dos alunos, o que possibilita uma construção colaborativa. O encontro de conceitos cotidianos e científicos dos próprios docentes na elaboração do material didático apresenta um desafio de reflexão entre teoria e prática dentro do processo de planejamento do material, atividade que permite articulação de conceitos e práticas (DELLAGNELO; SILVA; ROCHA, 2015).

Atrelado aos resultados dos trabalhos apresentados até o momento e especialmente do último acerca da elaboração de material didático apropriado e da aprendizagem para fins acadêmicos, ressaltamos a importância do IsF não só como

um espaço de formação docente, mas também como um espaço único voltado para ensino do IFA. Nesse contexto, Fonseca e Costa (2018) apresentam uma entrevista com uma ex-coordenadora do programa, Deise P. Dutra, que atuou no IsF de 2012 a 2017. A entrevistada diferencia formar professores de IFA e de inglês no âmbito geral:

Mesmo na UFMG, por exemplo, onde a grade do curso de Letras é bem estruturada e conta com a oferta de várias disciplinas optativas, não existe essa formação específica para o professor que vai trabalhar com línguas para fins acadêmicos. Então, o aluno que se envolve com o IsF, nos diferentes idiomas ofertados, tem que se preparar para esse trabalho, que é um pouco diferente e tem suas especificidades. Esse processo de formação é extremamente rico e não aconteceria senão através do Idiomas sem Fronteiras. É uma oportunidade ímpar para os alunos de Letras poderem trabalhar sob a orientação de professores experientes e poderem, a partir da prática, lidar com o ensino de línguas baseado em necessidades acadêmicas. (FONSECA; COSTA, 2018, p. 107)

A entrevista ainda relata que no NuLi IsF a formação do professor acontece na prática. Deise reforça o que foi evidenciado nos trabalhos selecionados e explica que os professores em formação desenvolvem materiais didáticos para atender às demandas dos cursos ofertados, o que desenvolve uma habilidade positiva para a formação de professores de línguas (FONSECA; COSTA, 2018).

Para complementar os dados sobre o ensino na vertente acadêmica que o IsF oportuniza, o trabalho de Giri (2016), com base em planos de ensino, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, descreve o processo de formação de professores da língua inglesa atrelado ao curso de Letras e ao IsF. Giri objetiva verificar se os processos formativos das disciplinas de estágio do curso de Letras se relacionam, reforçam ou complementam as práticas executadas no IsF no âmbito da internacionalização. Através de uma pesquisa bibliográfica/documental com um levantamento quantitativo feito através de um questionário, a autora revelou que as disciplinas de estágio na graduação possibilitaram que os alunos tivessem a prática contextualizada acerca das teorias estudadas no curso. Para participar do IsF, o professor-bolsista deve ser graduando ou graduado em Letras e que necessita dedicar 20 horas semanais ao programa com atividades em sala de aula e atividades formativas. Os resultados de Giri (2016) revelam que o processo de formação docente oportunizados nas disciplinas de estágio cursadas na graduação não articulam com a internacionalização do ensino superior. Ou seja, dentro das disciplinas de estágio prioriza-se o estudo de conceitos e práticas voltadas à educação básica. Assim, a

autora sugere que o IsF pode complementar a formação de estudantes de Letras, aperfeiçoando-os na prática docente com a perspectiva da internacionalização.

Já o trabalho de Pereira (2017) teve por objetivo evidenciar as contribuições do IsF para suplementar a formação de novos professores trazendo reflexões sobre os propósitos de ensino de IFA. A autora esclarece que as aulas ministradas no IsF são criadas para desenvolver habilidades acadêmicas em línguas, como assistir e compreender palestras, escrever parágrafos de textos acadêmicos, artigos, *abstracts*, e ler textos científicos. As variadas modalidades dos cursos no IsF preparam não somente os alunos, mas também os professores com propósitos variados. Portanto, o IsF ensina o professor através do processo de ensinar dentro da perspectiva de internacionalização. Além disso, Pereira (2017) relata que o diferencial do NuLi perante as aulas de estágio da graduação do curso de Letras na formação de professores são dois: os cursos têm um formato único que incentivam a reflexão sobre as aulas e seus objetivos e as aulas devem ser orientadas por propósitos para aplicação na instituição ou na internacionalização de política linguística. A autora conclui que essas questões não são abordadas em livros tradicionais de metodologia, assim, essas atividades de formação pedagógica para os professores dentro do IsF contemplam discussões sobre aspectos específicos do perfil dos alunos, desenvolvimento de material didático e planos de aula, observações com *feedback*, discussões sobre temas de ensino e aprendizagem, possibilitando reflexões e desenvolvimento do profissional.

Kirsch e Sarmiento são autores de dois trabalhos selecionados para análise, um publicado em 2015 e o outro em 2018. Ambos possuem objetivos parecidos: analisar práticas que possibilitam o desenvolvimento profissional de professores-bolsistas do IsF. Para isso, utilizaram questionário (2015) e entrevista (2018) como instrumentos de coleta de dados. Baseados em Nóvoa (2009), Sarmiento e Kirsch (2015) analisaram respostas de um questionário *on-line* realizado com 12 professores-bolsistas a fim de identificar atividades realizadas pelos professores em formação no IsF bem como quais atividades eles consideram mais relevantes para seu processo de formação relacionando o percurso teórico-conceitual à formação de professores. As principais atividades reportadas pelos professores em formação foram: preparar e dar aulas, preparar e ministrar palestras, participar de reuniões, preparar oficinas sobre



aprendizagem de inglês, escrita de relatórios/material para *Facebook*, atendimento de alunos no *MyEnglishOnline*, elaboração de material didático e orientação de alunos para a escrita. Em relação às atividades mais relevantes, os professores em formação consideram: participar das reuniões pedagógicas, dar aulas, planejar aulas e oficinas/palestras, planejar aulas em grupo e discutir textos nas reuniões pedagógicas. As atividades mencionadas pelos professores estão em consonância com o que Nóvoa (2009) recomenda sobre a formação de professores na prática.

Schön (2000 apud SARMENTO; KIRSCH, 2015) também defende que o professor aprende a ser professor a partir das práticas e especialmente da reflexão sobre a prática. Os dados advindos do questionário (SARMENTO; KIRSCH, 2015) demonstram que as reuniões pedagógicas se caracterizam como parte do processo de formação, pois são momento de partilha de experiências, angústias e diálogos pertinentes e também é possível acessar a parte teórica com a literatura específica, artigos científicos e textos que se conectam com as práticas docentes. No trabalho de Vial (2017), Schön (1995 apud VIAL, 2017) ajuda a embasar questões acerca da importância da reflexão do professor em suas práticas docentes, especificamente quando ele utiliza conhecimento construído e o executa de forma capacitada e espontânea (conhecimento-na-ação); quando reflete acerca do que está fazendo no momento em que está fazendo, ou seja, quando surge um problema ou algo inesperado e o professor monitora, analisa e resolve a situação enquanto ocorre (reflexão-na-ação); e quando faz uma análise em retrospecto daquilo que fez, buscando compreender o que vivenciou e atribuir-lhe sentido (reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação) (VIAL, 2017). De acordo com os trabalhos revisados, uma das grandes oportunidades que o IsF oferece aos professores-bolsistas é a oportunidade de refletir a partir das teorias e práticas. A citação abaixo foi retirada de um capítulo de livro, trazido pelas autoras, para reforçar estas considerações,

Nas salas de aula, os professores em formação têm a chance de aplicar, questionar e transformar aquilo que é aprendido nas aulas da graduação e nos encontros de formação do NucLi. Além disso, a prática em sala de aula lhes fornece uma experiência que poucos cursos de formação de professores podem dar: a oportunidade de desenvolver a capacidade de enfrentar conflitos, de resolver problemas, de refletir sobre e compartilhar sua prática. (WELP; FONTES; SARMENTO, 2016, p. 137-138)

Kirsch e Sarmiento (2018) entrevistaram cinco professores-bolsistas, dos quais dois eram ex-professores, um veterano e dois novatos. Um dos professores entrevistados afirmou que o contexto de seu trabalho atual como professor de escola pública é bem diferente de seu trabalho no IsF. Mesmo assim, consegue transportar lições que aprendeu no IsF para seu trabalho atual. Os autores trazem Young (2009) para definir o conceito de “transferir”<sup>3</sup> conhecimento. Dessa forma, a percepção de outra professora entrevistada revela que o conhecimento que construiu ao participar da comunidade prática IsF é agora útil em um novo contexto de sua vida profissional, apoiada na compreensão de que “transferir” o conhecimento de uma prática para outra é uma parte importante de aprender a participar (KIRSCH; SARMENTO, 2018).

Os cinco entrevistados em Kirsch e Sarmiento (2018) ilustram a influência do IsF em seu desenvolvimento profissional de diferentes maneiras: comparando suas experiências profissionais no IsF com experiências profissionais em outros cargos relacionados ao ensino; explicando como suas práticas atuais de ensino foram afetadas pela experiência no IsF; descrevendo práticas que contribuíram para seu desenvolvimento; na descrição de tópicos de aprendizagem que foram valiosos para eles e no relato de episódios específicos que os ajudaram a desenvolver profissionalmente. Além disso, os temas mais recorrentes na associação do desenvolvimento profissional desses professores dentro do IsF são as reuniões pedagógicas, as práticas na sala de aula, a troca de ideias e aprendizados como o *co-teaching*, o compartilhamento do ensinamento e a melhora da proficiência.

Nos trabalhos analisados o Programa IsF é um lócus apropriado para a formação de professores de línguas, especialmente quando professores-bolsistas revelam através de depoimentos o quanto o IsF foi positivo para seu desenvolvimento profissional, especialmente porque envolve práticas e reflexões. Além disso, estão inseridos em um contexto de mudança, já que alunos de graduação e professores reivindicam uma educação com mais possibilidade de formação inicial a fim de proporcionar aos alunos oportunidades de experimentar sua profissão de dentro dela (NÓVOA, 2009). Assim, os dados revelam o quanto professores em formação inicial

---

<sup>3</sup> Do original: “the knowledge she gained from participating in the community is now useful in a new context supports Young’s understanding that “porting” knowledge from one practice to another is an important part of learning how to participate” (KIRSCH; SARMENTO, 2018, p. 129).



podem se desenvolver dentro do IsF, visto que é uma comunidade de prática voltada ao ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo descreveu resultados de uma pesquisa de iniciação científica cujo objetivo foi sistematizar a literatura publicada sobre o IsF e a formação de professores de língua inglesa no Programa. A partir de palavras-chave em portais acadêmicos de busca, encontramos 42 publicações. Por meio da leitura dos resumos, selecionamos 13 trabalhos com maior aproximação ao tema para leitura minuciosa a fim de permitir a análise de temáticas recorrentes.

A maioria dos estudos selecionados aborda a temática do professor reflexivo ou reflexão docente de forma direta ou indireta. Para que o professor consiga refletir, é necessário que ele compartilhe e dialogue, não somente esteja apto a compreender teorias, mas sim praticá-las para que possibilitem a reflexão. Essa evidência é relatada nos trabalhos através de diversos métodos como questionários, entrevistas, relatos de experiência, observação participante, instrução ao sócio e autoscopia.

Outro tema recorrente é a docência compartilhada que possibilita que professores trabalhem em conjunto, oportunizando, assim, a troca de conhecimentos. A docência compartilhada também ocorre nas reuniões pedagógicas, relatadas em um dos trabalhos como fonte de atividade que desenvolve o profissional, possibilitando que ele construa, estude, pratique conceitos e teorias necessários para as aulas do programa.

A elaboração de material didático, visto que o IsF é um programa específico para a comunidade acadêmica, e, portanto, não possui material didático pronto apropriado, oportuniza ao professor-bolsista o desenvolvimento da sua autonomia e o aprendizado na prática. A troca de experiências entre professores veteranos, coordenadores e professores novatos acontece na reunião pedagógica semanal. Assim, fica evidente que o IsF é uma comunidade de prática, uma espécie de laboratório para o professor em formação, graduando em Letras, uma forma da residência pedagógica, conforme proposto por Nóvoa.

Dessa forma, os professores-bolsistas possuem a oportunidade de experimentar a prática dentro da formação para fins acadêmicos e internacionalização, uma vivência única em sua carreira profissional. Os trabalhos selecionados evidenciam depoimentos positivos acerca da formação desses professores no IsF.

Portanto, acreditamos que este artigo de revisão de literatura contribui às áreas de educação e linguística aplicada por ressaltar a relevância da formação de professores de línguas no IsF. Sistematizar a literatura auxilia na compreensão 'do onde estamos' para poder apontar 'o para onde vamos'. Infelizmente, o IsF sofreu com os cortes governamentais em 2019 e este artigo revela as implicações do Programa para a formação de professores de línguas, por isso, espera-se que o IsF volte a receber incentivos e possa continuar, e expandir, suas ações.

### **LUIZA FRONZA THEIS**

Estudante da 8ª fase do curso de Letras Português/Inglês da FURB (2021/2). Bolsista de iniciação científica CNPq (2019-2020). Docente de língua inglesa na Educação Infantil.

### **CYNTIA BAILER**

Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente nos cursos de licenciatura em Letras Inglês e Português/Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

### **REFERÊNCIAS**

ALVARADO, M. A. C. *O programa inglês sem fronteiras e a formação docente: expandindo os espaços de formação inicial*. 2016. 62p. TCC (graduação) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ALVES -MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

AYUB, G. A. et al. Obstáculos e estratégias na prática docente no Programa Idiomas sem Fronteiras. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 342-352, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/46044>. Acesso em: 20 out. 2019.



BEZERRA, F. A. S. et al. Implicações pedagógicas do programa idiomas sem fronteiras no desenvolvimento profissional de professores/as em formação no NUCLI-UFPA. *Revista GELNE*, Natal, v. 21, n. 2, p. 18-30, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/17990>. Acesso em: 17 out. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994, 336 p.

CAPEL. Portal de Periódicos CAPES. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 10 mai. 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, 159 p.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. New York: Cambridge University, 2003, 240 p.

DELLAGNELO, A. C. K. et al. Para Além do Conceito Cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. *Revista BELT*, Porto Alegre, v. 6, p. 50-61, dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21020/0>. Acesso em: 28 out. 2019.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. *Interfaces Brasil/Canadá*, Pelotas, Florianópolis, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 233-255, jan./abr. 2016.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, 405p.

FONSECA, H. O. et al. O programa Idiomas sem Fronteiras: desafios e contribuições do NuLi para o ensino de inglês para fins acadêmicos e formação do professor. *Revista Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 106-111, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/45368>. Acesso em: 8 out. 2019.

GIRI, M. M. *Os processos formativos do professor de língua inglesa no curso de Letras da UTFPR e no programa idiomas sem fronteiras: a questão da internacionalização do ensino superior*. 2016. 126p. TCC (graduação) - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

IBICT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 05 ago. 2019.

ISF. Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/> Acesso em: 10 mai. 2019.

JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016, 525 p.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: Pílulas do dia a dia de dois NuLi. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 193-216.

KIRSCH, W. et al. *Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program*. *Revista BELT*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/30835/17287>. Acesso em: 11 out. 2019.

MIRANDA, F. F.; PEREIRA, V. C. Uma visão autoscópica sobre a clareza de instruções de um professor do Idioma sem Fronteiras. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE INGLÊS, XIX, 2016, Lucas do Rio Verde. *Anais...* Lucas do Rio Verde, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2016. p. 01-11.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. 96 p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PEREIRA, F. M. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 151-165, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/797>. Acesso em: 11 nov. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: UFMG, 2016, 315 p.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 68, ed. 1, p. 47-59, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/37348>. Acesso em: 2 dez. 2019.



VIAL, A. P. S. *“Um Everest que eu vou ter que atravessar”*: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa idiomas sem fronteiras. 2017. 173p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WALESKO, A. M.; FELIX, F. Formação de professores em uma comunidade de prática: o caso do NuLi Inglês sem Fronteiras na UFPR. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 67-92, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/59166/36089>. Acesso em: 2 dez. 2019.

WELP, A. O professor em formação no Programa Inglês sem Fronteiras UFRGS. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 277-298.

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

*Recebido em: 18/10/2020.*

*Aprovado em: 08/09/2021.*