



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CIBELE CORADIN-BAIL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS
ESPECÍFICOS COM VISTAS À INTERNACIONALIZAÇÃO
DO ENSINO SUPERIOR**

Londrina
2020

CIBELE CORADIN-BAIL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS
ESPECÍFICOS COM VISTAS À INTERNACIONALIZAÇÃO
DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Coradin-Bail, Cibele.

Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior / Cibele Coradin-Bail. - Londrina, 2020. 172 f.

Orientador: Telma Gimenez.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.

Inclui bibliografia.

1. O Paraná Fala Inglês - Tese. 2. Formação continuada - Tese. 3. Comunidades de prática - Tese. 4. Professor-autor - Tese. I. Gimenez, Telma. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

CIBELE CORADIN-BAIL

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS
ESPECÍFICOS COM VISTAS À INTERNACIONALIZAÇÃO
DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano
Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 12 de maio de 2020.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço a Deus por ter me agraciado com tantas conquistas ao longo da minha história na Educação e, em especial, por ter permitido que meu caminhar nessa fase acadêmica fosse construído na presença das pessoas que lembro aqui.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez, por sua disponibilidade, interesse, ética, pelas orientações tanto esclarecedoras quanto provocativas, pelas constantes reflexões e, principalmente, por incitar em mim um espírito questionador e um olhar crítico diante dos desafios.

Agradeço aos coordenadores e aos professores do projeto O Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Londrina (segunda etapa) que aceitaram participar desta pesquisa. Sem as suas contribuições, este estudo não teria sido possível.

Às integrantes de minha banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi e Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições realizadas para este trabalho.

Aos professores do PPGEL, pelos ensinamentos e pelas reflexões proporcionadas durante as aulas e por terem, de algum modo, contribuído para que essa caminhada fosse realizada com mais conhecimento, segurança e autonomia.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida no último ano desse mestrado.

Sou imensamente grata pelas tantas amizades realizadas durante o mestrado, bem como por todas as antigas amizades reforçadas nesse período. Obrigada, Juliana Zeggio Martinez, pelas motivações iniciais para que eu encarasse esse desafio de peito aberto. Aos amigos que o PPGEL me trouxe: Alex Alves Egidio, Aline Cristina Fernandes, Giuliana Castro Brossi, Marilice Zavagli Marson, Marjorie Ninoska Gomez Talavera e Rafael Alves Castilho, agradeço por todas as contribuições, acadêmicas e emocionais, e por terem se mostrado sempre presentes e abertos ao diálogo.

Gratidão aos meus pais, Dirceu e Elizabete, por toda a educação

garantida enquanto eu não podia trilhar meu próprio caminho e por terem me ensinado o valor de cada conquista. Aos meus irmãos, Guilherme e Leandro, obrigada pela torcida e pelo pensamento positivo de sempre.

Eterna gratidão ao meu marido, Alesandro, por ter sido meu maior incentivador nesse processo de redescoberta de meus potenciais. Um carinho especial às minhas filhas, Natália e Alice, pela compreensão com as demandas da mamãe nessa fase tão importante e por trazerem luz e cor a cada dia desse processo.

CORADIN-BAIL, Cibele. **Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Com a ascensão do debate acerca do processo de internacionalização do ensino superior, novas demandas têm sido apresentadas para as universidades brasileiras. Políticas linguísticas como os programas Idiomas sem Fronteiras e Paraná Fala Idiomas foram criadas nos últimos anos com o objetivo de preparar as comunidades acadêmicas para fins específicos nos quais as línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, têm papel fundamental. A especificidade dos contextos considerados demandou, no entanto, a implementação por parte dessas políticas linguísticas de programas de formação complementares aos professores de seus cursos a fim de capacitá-los para o ensino de inglês para propósitos acadêmicos. Este estudo tem por objetivo analisar as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos proporcionadas por um programa de ensino de idiomas em uma instituição de ensino superior no Paraná, bem como os efeitos de tais práticas na identidade profissional dos professores. O aporte teórico que fundamenta o estudo baseia-se nas contribuições de Kumaravadivelu (2012) e de Freeman (2016) acerca da formação de professores de línguas no mundo atual, bem como nos conceitos de comunidades de prática (WENGER, 1998), de paisagens de prática (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015) e de professores-autores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). São participantes deste estudo a coordenadora institucional, o orientador pedagógico e oito professores de inglês que atuaram ao longo da segunda etapa do projeto, 2017-2019, em uma IES do norte do Paraná. A geração dos dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário eletrônico aos oito professores, além da realização de uma entrevista coletiva com os dois coordenadores do projeto e de um grupo focal com as três professoras que atuaram no projeto na fase final da etapa. Os resultados demonstram que a formação proposta contou com uma grande variedade de modalidades formativas, as quais foram influenciadas por membros de diferentes comunidades externas, constituindo uma complexa rede de comunidades, semelhante a uma paisagem de práticas. A abordagem de desenvolvimento profissional adotada apresentou-se de modo plural, com prevalência de conteúdos de racionalidade técnica em modalidades específicas, embora uma inter-relação entre “conhecimentos disciplinares” e “conhecimentos para ensinar” (FREEMAN, 2016) fosse estabelecida nas modalidades permanentes. As temáticas das práticas profissionais mais valorizadas pelos professores referem-se, em especial, à produção de material didático autoral, principalmente quando de forma colaborativa. Nesse sentido, as identidades profissionais dos professores revelam ter havido uma ressignificação de seu papel como docentes, assumindo a responsabilidade pelas práticas acordadas pelo grupo e reconhecendo-se como professores-autores (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Palavras-chave: O Paraná Fala Inglês. Formação continuada. Comunidades de prática. Professor-autor.

CORADIN-BAIL, Cibele. **Teacher education on English for specific purposes towards the internationalization of higher education.** 2020. 173 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

With the rise of the debate on the process of higher education internationalization, new demands have been posed to Brazilian universities. Language policies such as the Languages without Borders and the Parana Speaks Languages have been created in the past years aiming at preparing academic communities for specific purposes in which foreign languages, particularly English, play an essential role. The specificity of the contexts considered has demanded, however, that those language policies implemented complementary teacher education programs to the instructors of their courses in order to enable them to teach English for specific purposes. The aim of this study is to analyse the continuous training practices on English for specific purposes provided by a language teaching program at a higher education institution (HEI) in Paraná state as well as the effects those practices might have had on the professional identities of the teachers. The study is grounded on the contributions of Kumaravadivelu (2012) and Freeman (2016) regarding language teacher education in the present world, as well as on the concepts of communities of practice (WENGER, 1998), landscapes of practice (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015), and of author-teachers (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). The participants of the study are the institutional coordinator, the pedagogical supervisor and eight English teachers who worked in the second phase of the project, 2017-2019, in a HEI in the north of Paraná. Data generation was carried out by means of an electronic questionnaire sent to the eight teachers as well as a collective interview with the project coordinators and a focus group with the three teachers working in the last semester of the phase. Results indicate that the teacher education program offered comprised a wide variety of formative modalities, which were influenced by members of distinct external communities, constituting a complex community network, similar to a landscape of practice. The professional development approach adopted indicated a plural configuration, with a predominance of contents aimed at technical rationality in specific formative modalities, even though an interrelation of “disciplinary knowledge” and of “knowledge to teach” (FREEMAN, 2016) was established in permanent modalities. The professional practice themes most valued by the teachers refer, particularly, to the production of educational materials by the teachers themselves, specially when done collaboratively. In this sense, the professional identities of the teachers have revealed the occurrence of a resignification of their roles as teachers, with them assuming the responsibilities for the practices agreed on by the group and recognizing themselves as author-teachers. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Keywords: Paraná Speaks English. Continuous training. Communities of practice. Author-teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	As relações isomórficas na formação de professores57
Figura 02	Imagem principal usada no grupo focal.....88
Figura 03	Rede de comunidades constituída na formação do PFI-UEL.....113

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Cursos ofertados pelo PFI na UEL durante a segunda etapa do projeto (em número de turmas).....	46
Quadro 02	Relação de professores atuantes na segunda etapa do PFI-UEL	99
Quadro 03	Modalidades de formação propostas pelo PFI-UEL durante a sua segunda etapa	108
Quadro 04	Temáticas abordadas nos workshops do semestre 2018/1	118
Quadro 05	Percepções de mudanças de perspectiva provocadas pela formação	129

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 00	92
Excerto 01	97
Excerto 02	99
Excerto 03	100
Excerto 04	101
Excerto 05	102
Excerto 06	103
Excerto 07	104
Excerto 08	105
Excerto 09	115
Excerto 10	115
Excerto 11	117
Excerto 12	117
Excerto 13	118
Excerto 14	122
Excerto 15	123
Excerto 16	123
Excerto 17	124
Excerto 18	125
Excerto 19	126
Excerto 20	125
Excerto 21	128
Excerto 22	131
Excerto 23	133
Excerto 24	134
Excerto 25	135
Excerto 26	136
Excerto 27	137
Excerto 28	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CsF	Ciência sem Fronteiras
EC	Entrevista Coletiva
ETA	English Teaching Assistant
EMI	English as a Medium of Instruction (Inglês como Meio de Instrução)
GP	Grupo Focal
IsF	Inglês sem Fronteiras / Idiomas sem Fronteiras
IsF-UEL	Idiomas sem Fronteiras na Universidade Estadual de Londrina
LabLínguas	Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL
MD	Material Didático
NuLi	Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras
PFI	Paraná Fala Inglês / Paraná Fala Idiomas
PFI-UEL	Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Londrina
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL
QE	Questionário Eletrônico
SETI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UGF	Unidade Gestora do Fundo Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	28
1.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O ENSINO DE INGLÊS	28
1.2 IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF).....	33
1.3 O PARANÁ FALA INGLÊS (PFI)	39
1.3.1 O Paraná Fala Inglês: Primeira Etapa	42
1.3.2 O Paraná Fala Inglês: Segunda Etapa	44
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO	52
2.1 ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	52
2.2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS	63
2.3 PEDRAS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	67
3 METODOLOGIA	74
3.1 NATUREZA.....	74
3.2 QUESTIONÁRIOS	75
3.3 ENTREVISTAS	76
3.4 GRUPOS FOCAIS	77
3.5 PERGUNTAS DE PESQUISA	77
3.6 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	78
3.6.1 Acesso ao Campo	78
3.6.2 Ética.....	78
3.6.3 Recrutamento dos Participantes.....	80
3.6.4 Geração de Dados: Parte 1	80
3.6.5 Participantes.....	83
3.6.6 Geração de Dados: Parte 2	85
3.6.7 A Pesquisadora	89
3.7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	91

4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PFI-UEL (SEGUNDA ETAPA)	96
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PFI-UEL	96
4.2	VISÃO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL SUBJACENTE ÀS MODALIDADES FORMATIVAS REALIZADAS.....	114
4.3	OS TEMAS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS CONSIDERADOS RELEVANTES E A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA FORMAÇÃO	121
4.4	OS EFEITOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	126
4.4.1	Identidade Como Alunos-Professores	127
4.4.2	Identidade Como Pesquisadores.....	131
4.4.3	Identidade Como Professores	132
4.5	O PFI-UEL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA.....	139
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	153
	APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos coordenadores.....	154
	APÊNDICE B Roteiro de perguntas para a entrevista coletiva com os coordenadores.....	156
	APÊNDICE C Convite para participação na pesquisa enviado aos professores via correspondência eletrônica seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário Eletrônico.....	157
	APÊNDICE D Perguntas norteadoras para o grupo focal	162
	ANEXOS	163
	ANEXO A Imagens para o grupo focal.....	164

INTRODUÇÃO

Situado na área de Linguística Aplicada, este estudo tem como foco o contexto de formação de professores de inglês para atividades de internacionalização de uma universidade estadual. Políticas governamentais recentes tanto em nível federal quanto estadual têm incorporado o objetivo de desenvolvimento profissional dos professores de línguas estrangeiras como parte de suas ações, tanto no sentido de abrir cursos para desenvolvimento de proficiência linguística de professores da rede pública e de professores em formação nos cursos de Letras, como é o caso do programa Idiomas sem Fronteiras (SARMENTO; KIRSCH, 2015), como de instrutores de idiomas em serviço, como é o caso do programa estadual O Paraná Fala Inglês.

A internacionalização do ensino superior vem despertando crescente interesse das universidades brasileiras (FINARDI, 2018, 2019; MIRANDA; STALLIVIERI, 2017) e se tornado tema de pesquisas na área de línguas estrangeiras, tendo em vista as articulações entre estas e a dimensão internacional das atividades, principalmente de ensino e pesquisa. Diversas Instituições de Ensino Superior (IES) têm se engajado nesse processo em busca de, dentre outros objetivos, ampliar a visibilidade da produção científica do país no cenário internacional (CAPES, 2017). Especialmente na última década, o Brasil vivenciou um aumento considerável em esforços voltados para o desenvolvimento da interlocução de pesquisadores brasileiros com colegas internacionais, fortalecendo a mobilidade e projetos de cooperação conjuntos.

Políticas recentes do governo brasileiro em nível federal têm contribuído para aumentar a oferta de cursos de línguas estrangeiras com a finalidade de alavancar a internacionalização (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Justificativa semelhante pode ser encontrada em nível estadual, pela proposta e implementação do Programa Paraná Fala Idiomas (SETI, 2019).

Essas iniciativas, diferentemente dos cursos de línguas para fins gerais, têm como foco os contextos específicos da área acadêmica e demandam atenção às peculiaridades contextuais. A formação de profissionais para atuação em cursos de línguas em programas como o Idiomas sem Fronteiras ou O Paraná Fala Idiomas revela-se um campo importante de estudos, pois são consideradas competências específicas para esse contexto.

A história do processo de internacionalização das IES brasileiras ganhou maior notoriedade a partir da criação de um importante programa de mobilidade acadêmica na última década. Em busca de fortalecer a pesquisa científica do Brasil, inserindo o país no cenário internacional da ciência, tecnologia e inovação, o Governo Federal instituiu, em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o qual ofertou cerca de 100.000 bolsas de estudo entre os anos de 2012 e 2016 a estudantes e pesquisadores das universidades brasileiras para intercâmbio acadêmico em diversos países. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2019).

A implementação do programa CsF trouxe à tona, no entanto, uma série de questões de âmbito acadêmico, dentre as quais, a falta de proficiência em língua estrangeira do alunado brasileiro (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016). A baixa procura dos estudantes por intercâmbio em países cuja língua oficial era o inglês, além de um interesse maior por universidades de Portugal, revelou uma barreira linguística importante aos estudantes brasileiros interessados no CsF. Tal diagnóstico suscitou iniciativas com vistas a auxiliar a inclusão de alunos no programa por meio do acesso a cursos de língua estrangeira a uma maior parcela das comunidades acadêmicas do país. (BRASIL, 2012a).

À vista disso, foi criado em 2012 o programa federal Inglês sem Fronteiras (IsF), com o objetivo inicial de capacitar os alunos de graduação das IES brasileiras para os exames de proficiência linguística exigidos para ingresso em universidades anglófonas parceiras do CsF. (BRASIL, 2012b) As ações empreendidas no âmbito do IsF seriam, portanto, complementares às atividades do CsF e teriam como foco a capacitação para mobilidade e para disseminação de pesquisas em âmbito internacional, via periódicos especializados ou apresentações em congressos.

Dois anos após sua implementação, o Inglês sem Fronteiras foi ampliado com vistas a alcançar um público maior, além de ofertar cursos em diversos idiomas, motivo pelo qual foi renomeado Idiomas sem Fronteiras (IsF). Nessa nova configuração, o programa passou a abranger, além de estudantes e pesquisadores, o corpo técnico-administrativo das universidades brasileiras, professores de idiomas da rede pública de educação básica e estrangeiros residentes no país. As ações empreendidas no âmbito do programa IsF deveriam atuar de forma complementar não somente às atividades do programa CsF, mas também às de outras políticas públicas de internacionalização do ensino superior. (BRASIL, 2014)

Como consequência de sua implementação, a demanda por

professores para atuação nos Núcleos de Línguas (NucLis) do IsF nas universidades participantes gerou a necessidade de se pensar em uma formação de professores voltada para a especificidade dos cursos ofertados pelo programa, o que passou a figurar entre os objetivos específicos do IsF a partir de 2016.

A questão das contribuições formativas do programa já figurava, no entanto, entre os interesses de estudo dos pesquisadores da área de Linguística Aplicada anteriormente a essa decisão. Passoni e Gimenez (2016) analisaram os resumos de comunicações orais realizadas em três eventos acadêmicos de abrangência e relevância nacional na área de Linguística Aplicada: V Congresso da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), V Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) e XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). As autoras buscaram, a partir da revisão dos textos publicados nos respectivos cadernos de resumos dos eventos, identificar quais aspectos da implementação do IsF vinham sendo abordados e como estes se relacionavam às ações formativas nos cursos de Letras.

Embora dois dos três eventos mencionados tenham acontecido anteriormente à inserção da formação de professores entre os objetivos específicos do programa¹, Passoni e Gimenez (2015) identificaram que a maioria dos temas abordados pelos pesquisadores que tomaram o IsF como foco referia-se à formação de professores. Ainda que isso possa ser justificado pelo tipo de evento no qual esses estudos foram apresentados, as autoras acreditam que esse resultado aponta para algumas tendências de estudo.

Em 2019, no entanto, um contingenciamento de verbas para as universidades públicas brasileiras afetou o IsF, levando a CAPES a suspender as bolsas dos professores de inglês do programa. Em julho daquele mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que o programa IsF seria encerrado². Alguns meses mais tarde, no entanto, o Conselho Pleno da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) decidiu integrar o programa a uma nova iniciativa, sendo criada a Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras, na qual o IsF passaria a ter nova configuração. (ANDIFES, 2019)

No caso do estado do Paraná, as atividades do IsF eram realizadas paralelamente a um programa financiado pelo governo estadual, o Paraná Fala Inglês

¹ BRASIL (2016)

² PALHARES (2019)

(PFI), cujas ações se assemelham, em muitos aspectos, ao programa federal. Criado em 2013, em razão de universidades estaduais não terem sido incluídas no IsF em um primeiro momento, o PFI buscou, inicialmente, qualificar docentes e discentes das universidades estaduais paranaenses para que pudessem concorrer às bolsas de estudos disponibilizadas pelo CsF.

Com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI)³ e da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), o PFI foi executado em duas etapas no período de 2014 a 2019. Diferentemente da primeira etapa, na qual o foco residia no ensino de inglês para avaliação por meio de um exame de proficiência internacional, na segunda etapa buscou-se ampliar a oferta de cursos para fins acadêmicos, com a contratação de professores instrutores cuja formação ficou a cargo da coordenação pedagógica em cada instituição. Ao incorporar a formação em serviço como parte de suas atividades, o PFI pode ser caracterizado como um contexto de desenvolvimento profissional orientado para fins de internacionalização do ensino superior. Assim como aconteceu com o IsF, o PFI promoveu atividades formativas de forma contextualizada. É este o contexto deste estudo.

Tendo em vista que a criação do Programa O Paraná Fala Inglês data de 2013, as publicações a respeito do PFI são incipientes. Uma consulta inicial ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e ao Portal de Periódicos da Capes em agosto de 2018 empregando o termo “paraná fala inglês” resultou na identificação de apenas duas referências: Marson e Borges (2015) e Marson (2017). De maneira a ampliar essa busca, realizei a mesma consulta no Google Acadêmico, a qual resultou em cinco referências, das quais apenas três tratavam de pesquisas, e destas, uma era coincidente com outra pesquisa localizada no Portal de Periódicos da Capes. As duas restantes continham apenas referências ao programa.

Dentre os resultados selecionados nessa consulta inicial, o primeiro trabalho realizado a respeito do programa, Marson e Borges (2015), volta-se para a descrição de como se deu a implantação do projeto⁴ na Universidade Estadual de

³ Atualmente nomeada Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, segundo informações encontradas em: <http://www.fappr.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1958>, acesso em 01 out 2019.

⁴ Neste trabalho, utilizo o termo “programa” para referir-me às iniciativas governamentais, tais como Ciência sem Fronteiras (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Paraná Fala Inglês (PFI), de forma ampla. Por outro lado, para designar as atividades desses programas em Instituições de Ensino Superior (IES) específicas, utilizo o termo “projeto”, tendo em vista serem cadastrados como projetos de extensão universitária nas IES participantes.

Ponta Grossa (UEPG) no período de 2014 e início de 2015 e está centrado em questões como número de vagas ofertadas, número de exames TOEFL iBT aplicados e número de alunos atendidos pelo projeto.

No segundo trabalho encontrado, El Kadri e Di Raimo (2017) objetivaram investigar essa iniciativa política no estado do Paraná tomando como foco a perspectiva recente de globalização e o ensino de línguas estrangeiras. Com base em dados coletados do *website* oficial do programa em janeiro de 2017, os autores buscaram identificar os objetivos para o ensino de línguas, a questão dos falantes nativos, os exames de proficiência e a relação entre o inglês e outras línguas.

Dos três trabalhos localizados nessa primeira consulta, o mais completo é uma dissertação de mestrado, Marson (2017), na qual a autora buscou compreender como o programa O Paraná Fala Inglês pode contribuir para a internacionalização do Ensino Superior com base na percepção dos participantes de sua pesquisa (alunos, instrutores, coordenadora do PFI e gestoras da universidade investigada).

Com o intuito de ampliar o conhecimento a respeito de outras pesquisas realizadas sobre o PFI, realizei nova consulta às mesmas bases de dados em maio de 2019. Ao empregar novamente o termo “paraná fala inglês” nas buscas, essa segunda consulta resultou na identificação de novas referências. Entre as consultas ao [Catálogo de Dissertações e Teses da Capes](#) e ao [Portal de Periódicos da Capes](#), apenas uma nova referência foi encontrada na primeira base de busca: Zamboni (2018). Ao realizar nova consulta ao [Google Acadêmico](#), empregando o mesmo termo de busca e os mesmos critérios anteriormente utilizados, foram encontradas quatro novas referências, das quais apenas uma tratava de pesquisa: Rodrigues, Becher & Busse (2019). Os demais resultados referiam-se a menções ao programa em um plano de internacionalização de uma IES ou em propostas de rodas de conversa em um congresso de linguística aplicada.

Com relação aos dois novos trabalhos encontrados nesse segundo momento, o primeiro refere-se a uma tese, Zamboni (2018), cuja revisão pôde ser realizada apenas a partir do resumo do trabalho disponível na Plataforma Sucupira, para onde somos direcionados ao tentar acessá-lo entre os resultados da busca. Naquele trabalho, a autora buscou investigar como se estabelece o processo de internacionalização em uma universidade pública paranaense, figurando o programa O Paraná Fala Inglês como parte da pesquisa. Entre suas conclusões, a autora cita

que ações de internacionalização se concretizam através de fomentos externos, a exemplo de programas de aquisição e proficiência em línguas, como o PFI.

No segundo estudo identificado, Rodrigues, Becher e Busse (2019) objetivaram analisar “a intrínseca relação entre o senso de identidade do aluno de segunda língua no processo de ensino-aprendizado de língua inglesa”, tendo o projeto O Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual do Oeste do Paraná figurado como um dos três contextos investigados. As autoras propuseram um instrumento de sondagem de senso de identidade e da compreensão do inglês como língua franca, cuja análise foi aportada pela Linguística de Corpus. Dentre as conclusões desse estudo, observou-se que a maioria dos alunos se sente confiante com relação ao seu próprio processo de aprendizagem de Inglês como língua adicional, embora tenham sido identificados sentimentos de insegurança nesse processo atrelados a uma “concepção territorialista, de supremacia política e linguística, assumida a partir de um lugar de fala de subalternidade”⁵.

Embora não tenha aparecido entre os resultados dessas buscas, insiro aqui a revisão de outro estudo de meu conhecimento. Sanches (2019), buscou identificar a concepção de língua presente no material didático adotado pelo PFI na segunda etapa do programa na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), além de apresentar propostas de atividades que abordassem a perspectiva de língua como discurso a partir desse material. Ao realizar uma pesquisa que denominou como autoetnográfica, o autor concluiu que a concepção de língua presente no material didático adotado está mais associada àquela de língua como código e que, embora em seu trabalho como professor do programa tivesse buscado seguir uma perspectiva discursiva da língua, a qual lhe parecia adequar-se mais aos propósitos dos cursos, sua conclusão foi de que nem sempre o professor de inglês está situado em uma só concepção de língua, podendo oscilar entre uma e outra em seu trabalho.

A estratégia de internacionalização a partir do ensino de língua inglesa para aumento da proficiência linguística de docentes, estudantes e servidores das universidades paranaenses, demandou a contratação, em caráter temporário, de profissionais para ministrar aulas. O modo como o PFI foi concebido em sua segunda etapa previa a formação continuada desses professores para atendimento às necessidades específicas desse contexto, no qual cursos voltados para finalidades

⁵ Citações retiradas do resumo do referido trabalho.

acadêmicas são ofertados. Não há, portanto, na literatura publicada, nenhum estudo com esse foco, que seja de nosso conhecimento, embora possa haver estudos no prelo ou pesquisas em andamento sobre esse contexto.

Em vista desse resultado, realizei um novo levantamento, em maio de 2019, buscando identificar pesquisas realizadas com foco na formação de professores em contextos semelhantes ao do PFI no Brasil nos últimos anos. Nesse momento, empreguei diferentes combinações de palavras-chave, nas quais foram incluídos termos como “inglês sem fronteiras” e “idiomas sem fronteiras”, considerando o caráter análogo desses programas com relação ao PFI.

Primeiramente, uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes empregando uma combinação dos termos “idiomas sem fronteiras” e “formação de professores”, e utilizando como recursos de refinamento da busca os últimos cinco anos, resultou na identificação de quatro referências. No entanto, após leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, verifiquei que dois desses resultados não se referiam a pesquisas nas quais o IsF ou o contexto de formação de professores fossem tomados de forma central, fazendo apenas menção a eles. Dessa forma, apenas dois trabalhos foram mantidos como resultados dessa consulta: Vial (2017) e Kirsch (2017).

A fim de ampliar os resultados, realizei nova consulta a essa base de dados utilizando os mesmos critérios, porém, alterando o termo “idiomas sem fronteiras” para “inglês sem fronteiras”, este último referente ao nome dado ao programa que deu início ao IsF. Essa segunda busca resultou em número zero de referências.

Dentre os resultados obtidos nessas duas consultas, o primeiro trabalho realizado refere-se a uma dissertação de mestrado, Vial (2017), na qual a autora toma como base o ambiente de formação de professores do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em um dos maiores Núcleos de Línguas (NuLi) do programa no Brasil, o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tendo em vista que o IsF promove ações para o ensino e aprendizagem de idiomas com vistas a fortalecer o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil e que são os alunos de graduação em Letras Inglês que ministram os cursos nesse programa, a autora considera que a formação de professores também seja um dos objetivos do programa. Dessa forma, Vial estabelece como objetivo de seu estudo o de descrever e analisar momentos de formação docente para o ensino de Inglês para fins acadêmicos

vivenciados pelos professores-bolsistas no contexto de formação do NuLi do IsF na UFRGS. A autora toma por base a fundamentação teórica voltada para a formação docente orgânica, à qual se refere como “aquela que acontece dentro da profissão, de forma reflexiva e transformadora, conjugando conhecimentos teóricos e práticos ao contexto em que o professor está inserido” (VIAL, 2017, p. 5), bem como a relacionada ao ensino de inglês para fins acadêmicos, o qual, segundo ela, está focado no ensino e aprendizagem da língua inglesa voltado para a participação e circulação de conhecimentos em contexto universitário. Ao longo de oito meses de trabalho de campo, o qual envolveu a geração de dados etnográficos a partir de registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e coleta de documentos, Vial buscou entender se os momentos formais de formação dos professores-bolsistas no NuLi observado são capazes de prepará-los para o ensino de inglês para fins acadêmicos. Com relação ao seu objetivo, a autora conclui que tais momentos de formação proporcionaram aos professores-bolsistas a oportunidade de aprenderem sobre inglês para fins acadêmicos, colocarem esse aprendizado em prática e refletirem sobre essa prática através de iniciativas do NuLi, tais como: aulas voltadas para a preparação para o exame TOEFL ITP, as quais teriam oportunizado um momento de aprimoramento dos conhecimentos linguísticos dos participantes, bem como aprendizado de dinâmicas de sala de aula; reuniões pedagógico-administrativas, momento em que o compartilhamento de materiais e a proposta de novas ações a serem implementadas no NuLi teriam oportunizado a reflexão sobre a formação ali desenvolvida; e aulas de leitura e escrita acadêmica, as quais teriam proporcionado aos participantes aprofundar seus conhecimentos quanto aos gêneros que circulam na esfera acadêmica. A análise dos dados permitiu ainda à autora traçar conclusões com relação à consciência dos participantes das diferenças entre ensinar inglês para fins acadêmicos e inglês para fins gerais, tanto no âmbito de conhecimentos prévios de gêneros acadêmicos quanto com relação à preparação de materiais didáticos e formas de conduzir tais aulas.

Ainda no ano de 2017, uma tese de doutoramento, Kirsch (2017), apresentou um valioso estudo voltado para a formação de professores do IsF. Intitulado *Teacher Development in a Community of Practice in Southern Brazil*, esse trabalho mostra os esforços do pesquisador em buscar compreender as práticas de formação de professores em uma comunidade de prática no NuLi do Idiomas sem Fronteiras na UFRGS. Buscando descobrir se os professores desse contexto se

desenvolvem profissionalmente através da formação do programa, o autor estabelece como objetivos daquele estudo observar, descrever e analisar as práticas que promovem formação docente junto aos professores bolsistas do IsF. Como justificativa para essa pesquisa, Kirsch alega que, embora haja estudos que explorem as comunidades de prática de professores e alunos em diferentes contextos, há poucos estudos desse caráter voltados para comunidades de professores de línguas adicionais, como o IsF. O autor buscou analisar as narrativas de participantes focais, além de dados coletados através de observação participante em notas de campo, gravações de áudio, fotografias e artefatos coletados em campo. Kirsch acompanhou as práticas dessa comunidade de professores por um período de três meses, no qual esteve em campo em média três vezes por semana por quatro horas em cada observação. O pesquisador contou com a participação de quinze professores bolsistas, além de dois ex-professores, três assistentes de língua inglesa e duas coordenadoras. Como resultados desse estudo, o autor aponta que essa comunidade de prática se beneficia tanto de práticas formais quanto informais de formação de professores. Dentre as práticas formais, destacam-se as reuniões pedagógicas, além de sessões de *microteaching*, workshops e palestras. Por outro lado, as práticas informais são descritas como atividades do cotidiano dessa comunidade de prática, tais como compartilhar materiais, histórias de sala de aula, bibliografia e conceitos teóricos, pedir ajuda ou planejar as aulas em conjunto. Na avaliação do pesquisador, esse conjunto de práticas demonstra auxiliar os professores bolsistas a formarem-se como professores por dentro da profissão.

Com a finalidade de ampliar os resultados dessa pesquisa, realizei uma consulta ao Portal de Periódicos da Capes empregando uma combinação dos termos “idiomas sem fronteiras” e “formação de professores”, bem como a seleção de ‘artigos’ como tipo de material buscado e do período dos ‘últimos cinco anos’ para refinamento da busca. Essa consulta resultou em duas referências coincidentes: Sarmiento e Kirsch (2015). Ao utilizar os mesmos parâmetros de busca nessa base, porém, substituindo “idiomas sem fronteiras” por “inglês sem fronteiras”, os resultados encontrados foram os mesmos.

No artigo encontrado, Sarmiento e Kirsch (2015) investigam uma formação de professores proporcionada pelo Programa IsF no Núcleo de Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os autores alegam que, embora o Programa Inglês sem Fronteiras tenha sido originalmente desenhado para

ofertar cursos de inglês a fim de capacitar os estudantes elegíveis ao Ciência sem Fronteiras a estudarem em universidades estrangeiras, uma série de outras implicações emergiu dessa política linguística, figurando a formação de professores de língua inglesa para o contexto entre as principais. Sarmiento e Kirsch realizaram uma pesquisa qualitativa de base interpretativista na qual analisaram as percepções de 12 professores do Núcleo de Língua Inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da aplicação de um questionário *online* via Google Forms. Segundo os autores, as perguntas realizadas foram: “1) Quais atividades você já realizou como professor do IsF?; 2) Dentre essas, quais você ressaltaria como as que mais lhe proporcionaram aprendizagens?; e 3) No âmbito das aprendizagens elencadas acima, quais você destacaria como mais relevantes para a sua formação como professor/a de inglês? Por quê?” (SARMENTO; KIRSCH, 2015) A análise dos dados permitiu aos autores verificar que os participantes julgam que sua atuação em sala de aula caracteriza sua maior fonte de aprendizagem. Dentre as demais questões importantes reveladas pelos dados figuram a preparação de aulas, as palestras, as ementas do curso, a discussão de textos escolhidos para as reuniões pedagógicas, entre outros. Tais percepções, do ponto de vista dos autores, são compatíveis, de certa forma, “com o compromisso de se trazer a profissão e o trabalho docente para dentro da formação de professores”, de modo que teoria e prática possam ser integradas a partir de experiências concretas vivenciadas no próprio trabalho docente. Sarmiento e Kirsch (2015), embora reconheçam que esse estudo apresente limitações em razão de sua característica exploratória, visto que considera uma única fonte de dados, acreditam que ele contribua para o redimensionamento da política pública em questão ao revelar o potencial do programa IsF na formação de professores.

Em artigo recente, Kirsch (2019) realizou uma revisão de trabalhos de pesquisa nos últimos quatro anos que tivessem o Idiomas sem Fronteiras como objeto principal de investigação. Tendo em vista que o autor utilizou uma base de dados distinta das minhas, insiro aqui alguns dos resultados encontrados por ele para complementar essa pesquisa.

O autor realizou uma busca no Google Acadêmico com as palavras “Idiomas sem Fronteiras” utilizando como critérios de refinamento a seleção apenas de artigos, dissertações e teses que tivessem as palavras de busca em seus títulos, o que resultou em 37 ocorrências. Ao ampliar sua busca para quaisquer tipos de texto com as palavras buscadas em qualquer lugar do texto, o autor encontrou 475

ocorrências. Kirsch (2019) analisou, então, os resultados ano a ano, ou seja, entre 2015 e 2019 e decidiu, posteriormente, ativar a função “classificar por relevância” para restringir o número de resultados a 5 textos para o ano de 2015, ano em que as pesquisas acerca do IsF ainda eram incipientes, e 10 textos para cada um dos anos subsequentes (2016, 2017, 2018 e 2019). Por fim, o autor procedeu à leitura de cada texto apresentado nos resultados e constatou que alguns não tratavam do programa em específico, embora o mencionassem de alguma forma. Decidiu, então, por excluir esses textos bem como um livro organizado pela executiva do programa do MEC por julgar que não se tratava de uma pesquisa acadêmica comum.

A busca de Kirsch (2019) difere-se das minhas por ter utilizado apenas o termo “Idiomas sem Fronteiras”, o que certamente lhe conferiria um resultado mais amplo que o encontrado por mim ao utilizar uma combinação de dois termos, além do fato de a base de busca por ele utilizada ser também mais abrangente que aquelas que adotei. Desse modo, os resultados encontrados por Kirsch (2019) com relação ao IsF compreendem pesquisas que abrangem temáticas distintas, como políticas linguísticas, internacionalização, formação de professores e uso do livro didático. Com base em seus resultados, selecionei, portanto, apenas aqueles que se relacionavam à formação de professores, tendo em vista meu interesse particular nessa revisão de pesquisas.

Conseqüentemente, após eliminação dos trabalhos encontrados por Kirsch (2019) que não compreendiam a formação de professores como tema central do estudo, encontrei sete resultados. Ao proceder com a leitura dos resumos dos trabalhos, no entanto, identifiquei que um deles não abordava o Idiomas sem Fronteiras de forma central, fazendo apenas menção ao programa. Após essa exclusão, foram mantidos os seguintes resultados: Sarmiento e Kirsch (2015), Kirsch (2017), Matte (2017), Pereira (2017), Fonseca e Ximenes (2017), Mozer e Kawachi-Furlan (2017), dos quais dois já haviam figurado como referências encontradas por mim. Desse modo, passo à revisão dos trabalhos encontrados por Kirsch (2019) que não coincidem com os resultados de minhas buscas particulares.

Matte (2017) buscou compreender os desafios enfrentados pelos professores-bolsistas do IsF ao preparar e ministrar aulas voltadas para o ensino de inglês acadêmico no IsF com base em entrevistas semi-estruturadas com 11 professores-bolsistas do NuLi de uma universidade brasileira. Por tratar-se de uma apresentação de pôster em evento científico, não foi possível conhecer muitos

detalhes sobre esse estudo. Segundo a autora, no entanto, os relatos dos professores-bolsistas indicaram que eles possuíam pouca ou nenhuma experiência com práticas acadêmicas, o que poderia ter implicação negativa em sua atuação como professor de inglês acadêmico. Para os professores-bolsistas, os principais desafios enfrentados a esse respeito referem-se à produção de material didático para alunos iniciantes e à dificuldade de ministrar aulas para alunos de diferentes áreas. Outra questão desafiadora apontada foi o fato de os professores-bolsistas precisarem lidar com gêneros aos quais não estão acostumados. Por fim, Matte (2017) relata que os professores acreditam que aulas de inglês para fins gerais lhes proporcionam mais espaço para a criatividade, descontração e interação com os alunos, ao passo que aulas voltadas para fins acadêmicos tenderiam a ser mais rígidas em seu formato.

Ao tecer algumas considerações sobre o processo de implementação do programa IsF no NuLi da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pereira (2017) buscou destacar as contribuições do programa para substanciar e suplementar a formação de novos professores a partir de reflexões sobre os propósitos do ensino de inglês para fins acadêmicos. A partir de tais reflexões, a autora buscou compreender como traduzir nas aulas do projeto particularidades que equacionassem objetivos (inter)nacionais e necessidades dos contextos locais.

Ainda no contexto do IsF na UFBA, Fonseca e Ximenes (2017) tecem um relato de reflexões teóricas e práticas decorrentes de encontros de formação ofertados ao tutor presencial de língua alemã nesse programa. Para tanto, os autores enfocam a educação pela modalidade a distância (EaD) em razão do curso de alemão ofertado pelo programa se dar via *online*. Ao contextualizar o IsF-Alemão na UFBA e abordar alguns aspectos da EaD, os autores buscaram discutir o papel docente e discente no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, a aprendizagem por meio de dispositivos móveis é também abordada nesse estudo.

Por fim, Mozer e Kawachi-Furlan (2017) buscam apresentar e discutir a experiência com o desenvolvimento de material didático para um curso de inglês para fins específicos no âmbito do IsF na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Para tanto, esse estudo se desenvolve com base na reflexão acerca da experiência de uma das autoras como professora e elaboradora de material para o programa, à qual se soma a experiência da outra autora como coordenadora pedagógica do programa.

Com base na revisão de estudos apresentados nesta seção, concluo

que a formação de professores de inglês com vistas à internacionalização das IES brasileiras tem gerado grande interesse de pesquisa, embora não tenha sido possível identificar esse tipo de estudo no âmbito do PFI. Tendo em vista a crescente demanda pela oferta de cursos de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior, e tendo consciência da necessidade de formação continuada dos professores de tais cursos, esta pesquisa volta-se à compreensão de como foi realizada a formação de professores do PFI (segunda etapa) em uma das universidades participantes.

Considerando a importância da valorização do contexto onde a formação de professores ocorre bem como das contribuições que cada ator nesse processo pode ter para o que se pretende alcançar coletivamente, busco identificar as diferentes formas de participação dos sujeitos dessa formação, como se estabeleceram as relações sociais entre eles, como foram negociadas as práticas centrais do grupo, que temáticas profissionais foram mais valorizadas, que influências externas ao grupo foram evidenciadas, que papéis cada ator desempenhou e como os participantes se identificaram uns com os outros no período investigado.

O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos durante a segunda etapa do programa O Paraná Fala Inglês (2017-2019) em uma universidade de ensino superior do Paraná bem como os efeitos dessas práticas sobre as identidades profissionais dos professores. São objetivos específicos:

1. Caracterizar a proposta de formação continuada do PFI-UEL no período 2017-2019 como constitutiva da paisagem de práticas de ensino de inglês para internacionalização do ensino superior;
2. Identificar a visão de aprendizagem profissional subjacente às modalidades formativas realizadas;
3. Mapear como se constituiu o repertório compartilhado sobre ensino de inglês para fins específicos; e
4. Analisar os efeitos das práticas formativas na identidade profissional dos participantes.

Para tanto, as perguntas de pesquisa que conduziram este estudo são as seguintes:

- 1) Que modalidades de formação foram proporcionadas pelo PFI-UEL em sua segunda etapa e quais as motivações por trás dessas

decisões?

- 2) O que essas modalidades formativas revelam sobre a abordagem adotada?
- 3) Quais os temas das práticas profissionais mais valorizados pelos professores e como se deu a participação desses na formação?
- 4) Quais os efeitos das práticas formativas na identidade profissional dos participantes?

Este estudo, de natureza qualitativa, contou com as contribuições de 10 participantes, entre coordenadores e professores da segunda etapa do PFI na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A geração de dados foi realizada com base em um questionário eletrônico, uma entrevista coletiva e um grupo focal. A análise dos dados foi fundamentada em uma abordagem interpretativa (SCHWANDT, 2000).

O estudo está organizado em cinco capítulos. No **Capítulo 1**, apresento uma contextualização da pesquisa, abordando, primeiramente, a internacionalização do ensino superior e o papel da língua inglesa nesse processo, discutindo o programa Idiomas sem Fronteiras de modo mais detalhado, para então apresentar o programa O Paraná Fala Inglês. No **Capítulo 2**, discorro sobre diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, considerando as contribuições de Freeman (2016) para a formação de professores nos dias atuais bem como aquelas que figuram no aporte teórico de comunidades de prática (WENGER, 1998) e de paisagens de práticas (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Em seguida, discorro sobre identidades profissionais, apresentando, primeiramente, o conceito de identidade segundo Wenger (1998) e, então, o conceito de professores-autores proposto por Garcez e Schlatter (2017). Concluo esse capítulo apresentando as pedras fundamentais para a formação de professores de línguas segundo Kumaravadivelu (2012). No **Capítulo 3**, caracterizo a metodologia adotada para o estudo, apresentando as perguntas de pesquisa, os participantes, os cuidados éticos adotados bem como os procedimentos de geração e análise de dados utilizados. No **Capítulo 4**, realizo as análises do conjunto de dados além da discussão dos resultados. Por fim, no **Capítulo 5**, apresento as considerações finais do estudo, buscando identificar as possíveis contribuições desta dissertação para trabalhos e pesquisas futuras, além de suas lacunas.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo, apresento a contextualização do programa objeto deste estudo, tecendo algumas considerações sobre o surgimento de políticas linguísticas no Brasil nos últimos anos com vistas à internacionalização do ensino superior. Este capítulo está dividido em três partes. Primeiramente, apresento alguns conceitos acerca da internacionalização do ensino superior bem como o papel da língua inglesa nesse processo. Então, discorro sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), originalmente Inglês sem Fronteiras. Por último, passo ao Programa O Paraná Fala Inglês (PFI), no qual se insere o contexto deste estudo.

1.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O ENSINO DE INGLÊS

A internacionalização do ensino superior tem despertado grande interesse no meio acadêmico brasileiro, uma vez que figura como uma das forças que mais impacta e define a educação superior, tendo em vista ser um dos mais importantes desafios do novo século. (MIRANDA; STALLIVIERI, 2017)

Segundo Altbach (2006), as universidades sempre estiveram inseridas no ambiente global, sendo afetadas por circunstâncias para além dos limites de seus *campi* e de seus países, incorporando tensões entre as realidades nacionais e as tendências internacionais. Atualmente, no entanto, o ensino superior tem sido influenciado por dois fatores importantes, globalização e internacionalização, de modo que considero necessário esclarecer os seus conceitos.

Globalização, para Altbach (2006), refere-se às “amplas tendências econômicas, tecnológicas e científicas que afetam diretamente o ensino superior e que são, em grande parte, inevitáveis”. (ALTBACH, 2006, p. 3 – tradução minha⁶) Por outro lado, a internacionalização “inclui as políticas e programas específicos empreendidos por governos, sistemas acadêmicos e instituições, ou mesmo por departamentos ou instituições individuais para lidar com a globalização ou explorá-la”. (ALTBACH, 2006, p. 3 – tradução minha⁷) Ainda segundo o autor, enquanto a

⁶ No original: “broad, economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education and are largely inevitable.” (ALTBACH, 2006, p. 3)

⁷ No original: “includes specific policies and programs undertaken by governments, academic systems and institutions, and even individual departments or institutions to cope with or exploit globalization.” (ALTBACH, 2006, p. 3)

globalização não pode ser controlada por completo, a internacionalização garante às instituições maior liberdade e autonomia para escolher como lidar com essa realidade.

Considera-se que a internacionalização do ensino superior e a globalização encontrem-se em uma relação dinâmica. Segundo Knight (2004), “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização.” (KNIGHT, 2004, p. 5 – tradução minha⁸)

Embora a internacionalização do ensino superior seja compreendida por pessoas diferentes de modos diversos, um conceito amplamente aceito é o de que a internacionalização, nos níveis nacional, setorial e institucional seria “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, nas funções e na oferta do ensino superior”⁹ (KNIGHT, 2003, p. 2 – tradução minha), sendo a tais funções atribuídas as diversas ações relacionadas à tríade ensino, pesquisa e extensão.

Knight (2003) explica que, nessa definição, o termo “processo” é usado de forma deliberada para indicar uma qualidade evolutiva do conceito enquanto os termos “internacional”, “intercultural” e “global” são usados intencionalmente como uma tríade. Nesse sentido, fazem referência às relações entre nações, culturas e países (internacional), à diversidade de culturas dentro de cada país, comunidade ou instituição (intercultural), além de se considerar um contexto em âmbito mundial (global).

De modo geral, o discurso convencional acerca da internacionalização pressupõe, segundo De Wit (2011), uma abordagem integral, baseada no processo, voltada para a melhoria da qualidade do ensino superior e das competências dos membros das comunidades acadêmicas. A realidade, no entanto, é considerada menos promissora. Segundo o autor, o que se tem visto é a predominância de uma abordagem instrumental com vistas à internacionalização, o que leva a equívocos significativos quanto à natureza de seu desenvolvimento.

Com base nesse cenário, De Wit (2011) elenca nove concepções que considera equivocadas com relação a esse processo. Tais concepções referem-se à ideia de que a internacionalização estaria voltada para:

1. ofertar disciplinas em língua inglesa;

⁸ No original: “Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization”. (KNIGHT, 2004, p. 5)

⁹ No original: “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education”. (KNIGHT, 2003, p. 2)

2. estudar ou morar no exterior;
3. ofertar disciplinas com base em conteúdo de teor internacional, tais como estudos europeus, negócios internacionais ou música internacional;
4. ter um alto número de alunos estrangeiros matriculados na IES;
5. considerar que mesmo um número muito baixo de alunos estrangeiros na IES, o que causaria uma proporção distorcida entre esses e os estudantes locais, responderia aos propósitos da internacionalização;
6. prescindir da avaliação de competências interculturais ou internacionais com base no pressuposto de que elas poderiam ser desenvolvidas naturalmente durante o intercâmbio ou nas aulas com conteúdo internacional;
7. considerar que, quanto maior a quantidade de parcerias estabelecidas, mais internacionalizada será a IES;
8. considerar que o ensino superior é internacional por natureza; e
9. entender a internacionalização como um fim em si mesmo.

De especial importância para a discussão proposta neste trabalho são as questões relacionadas ao uso da língua inglesa com vistas à internacionalização. Atualmente, a língua inglesa tem sido amplamente utilizada para a disseminação do conhecimento ao redor do mundo. Ela é não apenas o idioma mais estudado, mas também a segunda língua mais usada em muitos países. Quase todas as revistas científicas de circulação em âmbito internacional utilizam a língua inglesa como meio de disseminação do conhecimento. Consequentemente, do ponto de vista das universidades, ter em seu corpo docente professores com publicações em revistas científicas de alto impacto internacional, especialmente em inglês, é bastante valorizado. A língua inglesa é também predominante em páginas na Internet voltadas para informações relativas à ciência e a bolsas de estudos, servindo como língua preferencial para transações nesse meio. Além disso, a maioria dos estudantes em mobilidade internacional desloca-se para universidades em países onde o inglês é o idioma oficial. (ALTBACH, 2006)

Dada a relevância da língua inglesa para o meio acadêmico, e visto que a proficiência no idioma é comumente conferido um valor instrumental de potencial importância para o processo de internacionalização do ensino superior, ações governamentais, tanto a nível nacional quanto estadual, vêm buscando garantir

o acesso à língua inglesa a diversas comunidades acadêmicas do país por meio da criação de políticas linguísticas.

O campo de intervenção de uma política linguística está baseado, segundo Calvet (2007), na definição das diferenças entre duas situações sociolinguísticas distintas: uma inicial, avaliada como insatisfatória para os fins que se deseja alcançar, e outra desejável, na qual pressupõe-se que tais objetivos teriam maiores chances de serem atingidos. Analisar como passar da situação inicial à desejável, por outro lado, seria responsabilidade do que o autor define como “planejamento linguístico”.

Nesse sentido, conforme o processo de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) brasileiras passou a atrair interesses diversos, nos últimos dez anos, políticas linguísticas voltadas a preparar os membros das comunidades acadêmicas para as demandas desse processo emergiram. Desse modo, programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o Paraná Fala Idiomas (PFI) têm ofertado cursos em línguas estrangeiras para alunos, docentes e pesquisadores como forma de apoio ao processo de internacionalização.

Nos últimos anos, com base no pressuposto de que a produção e disseminação do conhecimento local em âmbito internacional apresentaria benefícios para o processo de internacionalização das IES brasileiras, o ensino de inglês para fins específicos passou a figurar como modalidade de ensino desse idioma de significativo interesse para as comunidades acadêmicas.

De acordo com Hutchinson e Waters (1987), o inglês para fins específicos refere-se a uma abordagem de ensino da língua que tem por objetivo atender às necessidades específicas dos alunos. Nesse sentido, os autores explicam que, enquanto nos cursos de inglês para fins gerais o professor tem responsabilidades menores com relação ao desenho dos cursos, haja vista que esses são geralmente determinados por tradições, pela escolha do material didático a ser usado ou por decretos ministeriais, no caso do professor de inglês para fins específicos, o desenho dos cursos normalmente figura como uma parcela importante e substancial do trabalho desse profissional. Para os autores, o desenho de um curso de inglês para fins específicos precisa estar baseado em três questões principais: 1) o que se pretende ensinar; 2) como se pretende ensinar; e 3) para quem, por quê, onde e quando se dará esse ensino.

Dudley-Evans e colaboradores (1998) consideram que, ao passo que, historicamente, o ensino de inglês para fins específicos se distanciou das tendências verificadas no ensino de inglês para fins gerais, sua ênfase sempre esteve na busca por resultados práticos. Segundo os autores, as principais preocupações do ensino de inglês para fins específicos sempre estiveram na análise de necessidades, na análise de textos, e no preparo dos alunos para se comunicarem de modo efetivo em tarefas prescritas para suas situações de estudo e de trabalho. Eles acreditam, ainda, que uma teoria para o ensino dessa modalidade de inglês poderia ser definida com base na natureza específica dos textos cujo conhecimento é necessário para os alunos ou com base na natureza relacionada às necessidades do ensino. Para os autores, o profissional por trás do ensino de inglês para fins específicos responde por cinco papéis diferentes: ele atua não apenas como professor, mas também como elaborador de cursos e de materiais didáticos, como colaborador, pesquisador e avaliador.

Basturkmen (2010) considera que, no ensino de inglês para fins específicos, o aluno é visto como um aprendiz da língua que se encontra engajado em objetivos acadêmicos ou profissionais e que usa o inglês como meio para cumprir esses objetivos. Desse modo, a língua inglesa seria vista como um meio para um fim, e não como um fim em si mesmo. A autora acredita, ainda, que a maior parte dos professores de inglês para fins específicos seja graduada e apresente experiência com textos e habilidades acadêmicas. Na opinião da autora, esse profissional precisa aprender a elaborar cursos em uma área que não domina além de desenvolver a habilidade de analisar e descrever textos específicos, o que gera uma carga de demanda extra sobre o professor.

Desse modo, diferentemente dos cursos de inglês para fins gerais, encontrados em larga escala no país e voltados a capacitar os alunos linguisticamente para contextos diversos, o inglês para fins específicos entra em cena quando da identificação de necessidades peculiares para o uso do idioma. No caso das demandas das comunidades acadêmicas, essa modalidade de ensino do idioma está, geralmente, voltada para fins como apresentação oral de trabalhos científicos em eventos internacionais, escrita de *abstracts*, de artigos científicos ou de projetos de pesquisas, leitura de artigos científicos em áreas específicas, dentre outros. Quando

os fins específicos estão associados a demandas acadêmicas, utiliza-se também o termo “inglês para fins acadêmicos”¹⁰.

Adicionalmente, outra modalidade de ensino de língua inglesa que vem despertando o interesse das IES brasileiras é conhecida como Inglês como Meio de Instrução (EMI – com base no termo *English as a Medium of Instruction*). O conceito de EMI é comumente entendido como

o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas (que não sejam o próprio Inglês) em países ou jurisdições nos quais a primeira língua da maioria da população não é a língua inglesa. (DEARDEN, 2014, p. 4 – tradução minha¹¹)

Dearden (2014) explica que o uso do EMI vem crescendo em universidades e até mesmo em escolas regulares, porém, salienta que poucas pesquisas empíricas têm buscado compreender quando e por que a inserção do EMI ocorre bem como de que modo ele é ofertado.

Segundo Shohamy (2012), a ascensão do uso do EMI reflete uma necessidade urgente de expandir drasticamente o uso da língua inglesa, não apenas em termos de ampliação da exposição ao idioma, mas principalmente porque ele oferece um prestígio e um status superior quando comparado às línguas nacionais.

Nesse sentido, Calvet (2007) nos lembra que nas políticas linguísticas há também “política” e que as intervenções nas línguas têm um caráter eminentemente social e político. Nas próximas seções deste capítulo, apresento dois programas de ensino de línguas estrangeiras que vêm buscando contribuir para o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro.

1.2 IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF)

Nos últimos 20 anos, o ensino superior brasileiro vivenciou momentos de considerável fortalecimento, ampliando as oportunidades de acesso aos cursos de graduação e intensificando a qualidade do ensino e da pesquisa na pós-graduação.

¹⁰ Ressalto que, neste trabalho, utilizo o termo “inglês para fins específicos” de forma mais ampla, embora considere, dado o contexto do estudo, que o termo “inglês para fins acadêmicos” possa ser utilizado de forma intercambiável para o contexto aqui abordado.

¹¹ No original: “the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English.” (DEARDEN, 2014, p. 4, p. 37)

Mais recentemente, as universidades brasileiras têm demonstrado interesse em disseminar o conhecimento científico produzido no Brasil além de realizar parcerias com universidades do exterior.

Um importante marco no processo de internacionalização do ensino superior brasileiro foi a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído em 2011 pelo Governo Federal. O CsF buscava “promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.” (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2019)

A iniciativa surgiu como resultado de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento (CNPq¹² e Capes¹³), bem como das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Entre os anos de 2012 e 2016, o CsF ofertou cerca de 100.000 bolsas de estudo a estudantes e pesquisadores brasileiros para intercâmbio acadêmico em universidades de 29 países. (CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2019)¹⁴

A implementação do CsF revelou, entretanto, entre outras questões, que os estudantes e pesquisadores brasileiros careciam de proficiência em línguas estrangeiras para o bom desempenho de suas atividades acadêmicas no mundo globalizado. Segundo Abreu-e-Lima e colaboradores (2016),

Historicamente, a universidade contava que seus alunos ingressassem com as habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento de atividades científicas e a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo discente. Em tempos de globalização e de internacionalização, no entanto, a universidade reconhece que ações precisam ser estimuladas, visando ao desenvolvimento das línguas estrangeiras como veículos para acesso ao conhecimento produzido e, de modo especial, como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional. (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 20-21)

¹² CNPq=Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

¹³ CAPES=Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹⁴ Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) anunciou o encerramento do CsF para a graduação, apresentando como justificativa o alto custo de manutenção dessa modalidade. A partir de então, o CsF passou a ter foco restrito à pós-graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017), setor que concentra a maior parte da pesquisa científica do Brasil. Essa decisão teve forte impacto no cenário da mobilidade acadêmica para o grupo que mais havia se beneficiado com o programa em seus primeiros quatro anos, uma vez que foi observada uma expressiva queda no número de intercâmbios no exterior entre os estudantes da graduação. (TOLEDO; PALHARES; STRAZZER, 2017)

A demanda por proficiência em línguas estrangeiras na vida acadêmica verifica-se, inicialmente, nas próprias referências utilizadas em muitos cursos de graduação. Embora diversas obras internacionais importantes em cada área tenham sido traduzidas e publicadas em língua portuguesa, o domínio de uma língua estrangeira amplia as possibilidades de acesso a teorias e pesquisas científicas ainda não traduzidas para o nosso idioma oficial. Se, para além dessa questão, adentrarmos a esfera da pós-graduação, as demandas concernentes à produção científica realizada internacionalmente são ainda maiores. Em vista disso, processos seletivos de programas de pós-graduação *stricto sensu* incluem entre seus pré-requisitos para aprovação uma prova de suficiência em língua estrangeira, conforme descrito no Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira. (CAPES, 1965)

O processo de internacionalização do ensino superior prevê, dentre outros tantos aspectos, a disseminação da produção de conhecimento local no cenário científico internacional. Nesses casos, a língua inglesa lidera o *ranking* de idiomas utilizados nas publicações científicas em periódicos de alto impacto, gerando um maior interesse pela aprendizagem desse idioma.

No caso do CsF, a constatação de que estudantes e pesquisadores brasileiros não apresentavam proficiência em língua inglesa suficiente para as demandas do programa se deu de diversas formas. O primeiro indício foi a baixa procura dos candidatos ao programa por universidades em países cujo idioma oficial era a língua inglesa. Concomitantemente, observou-se um interesse significativo por vagas em universidades de Portugal. (KIRSCH, 2017)

À vista disso, o Governo Federal instituiu, em dezembro de 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), “com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas.” (BRASIL, 2012b, p. 28) Ainda segundo esse documento, as ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras seriam complementares às atividades do CsF.

A instituição de um programa linguístico voltado para a capacitação em língua inglesa dos candidatos ao CsF, preferencialmente aos demais idiomas associados a outros países participantes do programa de mobilidade, revela uma preocupação pontual com o baixo número de estudantes a buscar intercâmbio em universidades anglófonas no início do programa. De fato, o próprio Ministro da

Educação à época, afirmou ser a língua inglesa uma das prioridades do CsF, justificando a escolha pelo interesse particular do MEC em “aumentar as relações com instituições de ensino dos Estados Unidos¹⁵”.

Dois anos após sua criação, o Inglês sem Fronteiras foi convertido em um programa mais amplo, expandido para alcançar um público maior além de ofertar cursos em diversos idiomas, inclusive Português para estrangeiros. O Idiomas sem Fronteiras (IsF¹⁶), instituído em novembro de 2014, passou a abranger além de estudantes e pesquisadores, o corpo técnico-administrativo das universidades brasileiras, professores de idiomas da rede pública de educação básica e estrangeiros residentes no país. (BRASIL, 2014)

Dentre os objetivos específicos do IsF nessa ampliação são encontradas referências ao fortalecimento do processo de internacionalização do ensino superior, ao aperfeiçoamento linguístico da comunidade discente das IES brasileiras, bem como ao desenvolvimento e à institucionalização dos centros de línguas das IES objetivando uma ampliação na oferta de vagas. (BRASIL, 2014)

Foi, no entanto, apenas em 2016, que o programa IsF incorporou entre seus objetivos ações voltadas para a formação dos professores que ministravam seus cursos. Os professores do IsF eram, em geral, estudantes dos cursos de Letras em línguas estrangeiras das universidades participantes, encontrando-se, portanto, em fase de formação inicial. Desse modo, pela primeira vez, figurava também entre os objetivos específicos do IsF, o fortalecimento dos cursos de licenciatura em língua estrangeira. (BRASIL, 2016)

Segundo destacado pela presidente do IsF, Denise de Paula Martins Abreu-e-Lima, em entrevista concedida à Revista Letras Raras em 2017, embora o programa tenha nascido de uma perspectiva voltada para o fortalecimento da internacionalização no Brasil, ele mostrou-se mais que estruturante para as universidades, pois organizava-se em duas grandes frentes: uma relacionada à formação de profissionais de língua estrangeira para o processo de internacionalização e, a partir dessa formação e da residência docente incluída no

¹⁵ Aloízio Mercadante, em coletiva de imprensa em 24 de abril de 2013. Informações disponíveis em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/portugal-sera-excluido-do-ciencia-sem-fronteiras-diz-mercadante.html>. Acesso em: 29 mar 2019.

¹⁶ Utilizo a mesma sigla para referir-me tanto ao Inglês sem Fronteiras quanto ao Idiomas sem Fronteiras tendo em vista que, conforme mencionado pela presidente do programa em entrevista concedida a Pacheco (2018), quando o Inglês sem Fronteiras foi lançado já se tinha uma expectativa de que ele se tornaria Idiomas sem Fronteiras, justificando a aposta na sigla IsF.

programa, o atendimento à comunidade universitária quanto às metas relacionadas a esse processo. (ABREU-E-LIMA, 2017a)

A proposta do IsF previa a oferta de diferentes tipos de apoio à aprendizagem da língua inglesa, de modo a facilitar o acesso aos estudos de inglês a toda a comunidade acadêmica interessada. Para tanto, o IsF contava com as seguintes ações específicas: a) um módulo de aprendizagem de inglês *online*, onde o aluno poderia encontrar materiais para autoestudo além de verificar seu nível de proficiência; b) um módulo para diagnóstico do nível de proficiência no idioma inglês, realizado a partir da aplicação de exames TOEFL ITP, com o objetivo de auxiliar os gestores na organização de ações específicas para atendimento da demanda institucional; e c) um módulo de ensino presencial, que previa a possibilidade de oferta de cursos voltados a complementar a aprendizagem dos alunos realizada no módulo à distância, com financiamento do governo federal por meio da oferta de bolsas CAPES aos professores do IsF. (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016)

Os cursos ofertados no módulo presencial tinham duração de quatro horas semanais com até 20 alunos em sala e no máximo quatro meses de duração. Segundo Abreu-e-Lima e colaboradores (2016), essas decisões visavam permitir não apenas a qualidade mas também um maior fluxo do atendimento à comunidade acadêmica. Além disso, os autores explicam que, tendo em vista que o IsF tinha como objetivo preparar os alunos para intercâmbio em universidades no exterior, foram priorizadas as inscrições de alunos dos mais proficientes aos menos proficientes no processo de inscrições nacionais, ficando a cargo de cada universidade ofertar um conjunto de cursos que incluiria diferentes faixas de níveis de proficiência.

A oferta de cursos de curta duração, assim como os objetivos específicos dos cursos ofertados pelo IsF, fez com que diversas IES optassem por produzir o seu próprio material didático (MD), atividade que foi incluída à formação de professores em muitos dos NuLis cadastrados.

Augusto-Navarro e Gattolin (2016), ao relatarem algumas das decisões tomadas no NuLi do IsF da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), justificam a escolha pela produção de material didático próprio em diversos aspectos. Primeiramente, pela possibilidade de se desenvolver materiais sob medida, voltados para fins específicos, uma vez que o objetivo dos cursos do IsF era bastante pontual - preparar futuros intercambistas acadêmicos para as necessidades prementes de um programa de mobilidade no menor tempo possível. Em segundo lugar, a oferta de

cursos de curta duração tornava inviável o investimento em materiais comerciais que poderiam ter um custo muito alto para o curto período em que seriam utilizados. Por fim, o envolvimento dos professores do NuLi nessa tarefa apresentava forte potencial em contribuir para a formação de professores, o que as autoras consideram ter sido um dos maiores ganhos dessa decisão.

Em entrevista concedida a Pacheco (2018), a presidente do IsF, Denise de Paula Martins Abreu-e-Lima, mencionou que, embora a formação de professores não fosse o foco do governo à época da proposta do IsF, essa foi uma condição imposta pelos responsáveis pelo programa para que os resultados almejados pudessem ser alcançados. Os professores do IsF deveriam dedicar 20 horas semanais ao programa, das quais 4 eram voltadas para os encontros de formação, 12 para as aulas a serem ministradas, 3 para tutoria e 1 hora para atividades extras relacionadas à internacionalização (como participação na aplicação de exames de proficiência, auxílio às relações internacionais, etc.) Para a presidente do IsF, isso poderia ser visto como um processo muito maior que o de uma especialização, com o benefício adicional da parte prática do programa.

No primeiro quadriênio, a formação de professores do IsF contou ainda com a presença de ETAs (*English Teaching Assistants*) a partir de uma parceria Fulbright-Capes, com vistas a contribuir para as questões culturais inerentes ao ensino de línguas. (ABREU-E-LIMA, 2017b)¹⁷

Até novembro de 2018, apenas na área de língua inglesa, o IsF havia contado com a participação de 1.140 professores e ofertado 337.317 vagas em seus cursos (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2019)¹⁸. Segundo Abreu-e-Lima (2017b), o sucesso do IsF se deve aos seguintes fatores: primeiramente, ao fato de os envolvidos terem tido apoio institucional; em segundo lugar, por terem sido valorizados internamente; e em terceiro lugar, por terem formado uma rede de especialistas.

A gente tem uma sensação de pertencimento de que estamos fazendo isso coletivamente, que não é só um esforço local, é um esforço nacional. Todo mundo compartilha angústias, compartilha seus desafios e também compartilha soluções. Então, nós somos uma rede não mais só de colegas, mas, de amigos, de pessoas que querem, realmente, fazer algo, juntas. Então, isso não só para os coordenadores, como também para os professores. A gente percebe isso, na fala dos professores, como eles se sentem pertencendo a algo muito maior... maior do que simplesmente ter um

¹⁷ Entrevista cedida à pesquisa de Pacheco, 2018.

¹⁸ Dados referentes ao período de 2014 a 2018. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional> Acesso em: 14 out 2019.

diploma. Estou modificando uma realidade... sinto que a gente está trazendo de volta aquela sensação gostosa de ver o brilho nos olhos dos alunos quando eles dizem: “- Eu vou ser professor”; “- Eu sou um professor” e “- Eu quero ser um professor”.¹⁹

No ano de 2019, contudo, o ensino superior público brasileiro, ao tornar-se alvo de constantes críticas advindas do governo recentemente empossado, passou a ser submetido a cortes de verbas fundamentais para a manutenção de uma série de serviços das universidades. Em maio daquele ano, em razão de um contingenciamento de R\$ 7,4 bilhões do Ministério da Educação, afetando as universidades federais em diversos aspectos, a Capes optou por suspender as bolsas concedidas aos professores de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras.²⁰ Essa decisão afetou, no entanto, não somente as universidades federais, mas também as IES estaduais que participavam do programa.

Em julho de 2019, o MEC anunciou que o IsF seria encerrado, sob a justificativa de que o programa não havia funcionado. O Idiomas sem Fronteiras (IsF) já havia permitido, na ocasião, que mais de 818 mil alunos e professores universitários aprendessem uma língua estrangeira em suas diferentes ações específicas.²¹

No entanto, na 129ª reunião extraordinária do Conselho Pleno da Andifes²², realizada em outubro de 2019, foi decidido que o IsF seria inserido na Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, proposta naquela data. (ANDIFES, 2019)

1.3 O PARANÁ FALA INGLÊS (PFI)

Nos primeiros anos de sua realização (2012-2016), o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) contemplava prioritariamente as universidades federais. Por esse motivo, no Paraná, onde o número de universidades estaduais é bastante significativo, foi sentida a necessidade de contribuir para a ampliação das oportunidades a discentes e docentes dessas instituições. Desse modo, por iniciativa do grupo de assessores de relações internacionais das sete universidades estaduais²³ do Paraná,

¹⁹ Abreu-e-Lima (2017b) em entrevista cedida a Pacheco (2018, p. 291) e transcrita pelo autor.

²⁰ Formenti (2019)

²¹ Palhares (2019).

²² Andifes: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

²³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

foi instituído, em 2013, o Programa “O Paraná Fala Inglês”. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Inicialmente, a proposta submetida à SETI, em dezembro de 2012, previa a oferta de cursos semipresenciais a 15.000 alunos em 10 universidades, o que contemplaria as sete universidades estaduais além da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A proposta previa, ainda, que os cursos seriam ofertados segundo as seguintes modalidades: Preparatório para exames, Língua Inglesa A1, Língua Inglesa A2, Língua Inglesa B1 e Língua Inglesa B2. Por uma questão orçamentária, no entanto, a proposta foi reformulada, de modo que apenas as sete universidades estaduais seriam contempladas com o programa e as atividades realizadas apenas na modalidade presencial. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Marson, Gimenez e Furtoso (no prelo) avaliam como os objetivos do programa foram retextualizados ao longo da construção da proposta, indicando, por vezes, uma vinculação aos objetivos do CsF, ou seja, de mobilidade acadêmica, e em outros momentos, sinalizando para a promoção da internacionalização das IES.

Conforme apontado pelas autoras, no Termo de Cooperação Técnico entre a SETI e a UEL, de maio de 2014, o programa tinha como objetivo geral

capacitar docentes, discentes e agentes universitários da IES proponente e de outras IES do Paraná para a realização de exames internacionais de língua inglesa, ampliando-lhes as possibilidades de ingressarem em processos de mobilidade internacional. (PARANÁ, 2014)

Atualmente, segundo texto de apresentação do programa em seu *website* oficial, o PFI²⁴ tem como objetivo geral

impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira. (SETI, 2019)

Para Marson, Gimenez e Furtoso (no prelo), a divergência encontrada na forma como os objetivos do programa foram redigidos ao longo do tempo “oferece

²⁴ Ressalto, no entanto, que, atualmente, o texto de apresentação do programa em seu *website* oficial refere-se ao programa Paraná Fala Idiomas como um todo, não se atendo unicamente ao programa de ensino de língua inglesa.

pistas para compreendermos as influências discursivas situadas historicamente. À medida que o próprio CsF apresentava sinais de fragilidade, a internacionalização tomada de modo mais amplo passou a dominar as justificativas”. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

De fato, uma análise dos objetivos específicos do programa disponíveis no *website* oficial do PFI revela que, dos sete objetivos listados, cinco incluem referências ao processo de internacionalização do ensino superior.

- Capacitar a equipe de coordenadores para gerirem os cursos em suas Instituições de Ensino Superior;
- Capacitar a equipe de instrutores de línguas para ministrarem os cursos específicos;
- Ofertar cursos preparatórios para obtenção da pontuação necessária em exames internacionais de língua inglesa;
- Ofertar cursos de inglês geral, inglês acadêmico, inglês de fins específicos e outros, potencializando as publicações em revistas internacionais de alto impacto;
- Ofertar cursos para intensificar a participação da comunidade acadêmica em eventos internacionais e preparar a comunidade acadêmica para o cenário internacional da pesquisa, considerando a diversidade linguístico-cultural;
- Ofertar cursos em áreas estratégicas de desenvolvimento internacional da universidade;
- Fomentar a parceria com países falantes de língua inglesa, a fim de promover ações conjuntas em prol da qualificação, fortalecimento e expansão (*sic*) do PFI (SETI, 2019)

Exceto pelos primeiros dois objetivos específicos, voltados para a capacitação da equipe gestora e docente do programa, todos os demais objetivos listados apontam para preocupações voltadas a inserir as universidades estaduais participantes no cenário internacional da ciência.

O PFI tem sua realização proposta com base em etapas com a duração média de dois anos. A primeira etapa ocorreu entre 2014 e 2016 e teve como principal foco a oferta de cursos preparatórios para a realização de exames de proficiência aceitos internacionalmente. Por outro lado, a segunda etapa do programa, ocorrida entre 2017 e 2019, buscou atender a demandas específicas da comunidade acadêmica a partir da oferta de cursos para fins acadêmicos, além de ter incluído a formação de professores entre seus objetivos específicos.

Este estudo está inserido na segunda etapa do PFI na Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde é cadastrado como um projeto de extensão universitária. (PROEX, 2019)

1.3.1 O Paraná Fala Inglês: Primeira Etapa

A primeira etapa do programa teve início no segundo semestre de 2014 e contemplou as sete universidades estaduais do Paraná. Com duração de 22 meses, essa primeira etapa teve como foco a oferta de cursos semestrais preparatórios para o exame TOEFL iBT em nível intermediário e pós-intermediário para a comunidade acadêmica das universidades envolvidas (SETI, 2019), tendo em vista ser um exame amplamente reconhecido e aceito em diversas IES no exterior.

A priorização desse tipo de curso como oferta da primeira etapa reforça o interesse inicial do programa em preparar linguisticamente as comunidades acadêmicas das IES paranaenses para candidatura e participação em programas de mobilidade no exterior, como no caso do CsF.

Nessa primeira etapa, os cursos eram ministrados por professores das próprias universidades participantes e o material didático (MD) utilizado era o *Longman Introductory Course for the TOEFL Test: iBT*, (2008), para o nível intermediário e o *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT*, (2008), para o pós-intermediário, ambos de autoria de Deborah Philips. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Marson (2017), em sua dissertação de mestrado, buscou identificar as percepções de alunos, instrutores, coordenadora do PFI e gestoras de uma das universidades participantes, sendo essa coincidente com aquela na qual a presente pesquisa está inserida. Em seu estudo, a autora constatou que a oferta de cursos preparatórios para o exame TOEFL iBT não contemplava as necessidades de todos os interessados no programa. Tal constatação se deve ao fato de que, embora o programa estivesse aberto à participação de agentes universitários, a oferta de cursos preparatórios para exames de proficiência não se adequava às necessidades desse público. Além disso, tais cursos não contemplavam a expectativa de parte dos estudantes que procuraram o projeto em razão de uma compreensão equivocada quanto aos objetivos do programa. Muitos discentes buscaram no PFI um curso de inglês geral, em nível básico, ao contrário do que é realizado nos cursos preparatórios para exames internacionais.

Outro ponto relevante levantado por Marson (2017) foi a limitação do teste TOEFL ITP como instrumento utilizado para o nivelamento dos alunos anteriormente ao ingresso nos cursos, visto que esse teste não avalia a produção oral,

embora essa habilidade fosse considerada importante tanto para o acompanhamento das aulas quanto para a realização do TOEFL iBT, exame alvo dos cursos ofertados pelo projeto na primeira etapa.

Na avaliação de Marson, Gimenez e Furtoso (no prelo), cujo estudo refere-se ao mesmo contexto de Marson (2017), a aplicação do teste TOEFL ITP para o nivelamento de proficiência dos alunos na primeira etapa do PFI demonstrou certa fragilidade para o objetivo da proposta, dada a necessidade de criação de faixas ampliadas de escores para a designação das turmas. As autoras acreditam que a coordenação do PFI na UEL, preocupada em evitar a ocorrência de vagas ociosas, tendo em vista o alto investimento de dinheiro público no programa, pode ter contribuído para que as faixas de pontuação no teste de nivelamento tenham sido muito amplas, o que teria colaborado para uma heterogeneidade maior quanto aos níveis de proficiência dos alunos alocados em cada turma.

Adicionalmente, o MD utilizado na primeira etapa foi considerado muito denso e cansativo para os alunos, segundo apontado pela coordenação do projeto naquele período, além do impacto negativo de seu alto custo. Os procedimentos metodológicos típicos de cursos preparatórios para exames de proficiência parecem ter contribuído para o cansaço referido pelos discentes do projeto, tendo em vista a limitação de tempo para que atividades complementares fossem propostas pelos professores. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

A pesquisa de Marson (2017) revelou, ainda, haver uma necessidade de oferta de cursos para níveis de proficiência mais básicos que os preparatórios para o TOEFL iBT, bem como um desejo por parte dos participantes por uma oferta de cursos em outras línguas, buscando uma alternativa plurilíngue para o projeto. Além disso, a proposta do PFI demonstrava ser uma iniciativa unilateral, uma vez que preparava os alunos para inserção em instituições de ensino no exterior, mas deixava de dar atenção à preparação da própria universidade paranaense para o recebimento de alunos estrangeiros, o que contemplaria outras perspectivas do processo de internacionalização ainda pouco reconhecidas entre muitos dos participantes. (MARSON, 2017)

A heterogeneidade na proficiência das turmas, o formato de curso preparatório para exame com material didático (MD) pouco flexível, a falta de recursos tecnológicos, a gratuidade do programa, bem como as divergências entre o público-alvo dos cursos e seus interesses particulares quanto à aprendizagem de Inglês

podem ter contribuído para a alta taxa de evasão do projeto em seus primeiros dois anos. (MARSON, 2017; MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo) Dos 281 participantes convocados durante a primeira etapa do PFI na UEL, apenas 140 concluíram os cursos, o que indica um percentual de 50% de evasão. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Com base nessas constatações, algumas mudanças por parte da gestão do projeto na UEL poderiam ser esperadas para a segunda etapa do programa, a fim de garantir que as demandas da comunidade acadêmica quanto à aprendizagem de língua inglesa fossem atendidas. A segunda etapa do PFI, no entanto, foi proposta pela própria coordenação estadual com objetivos distintos da primeira, recebendo uma nova configuração em diversos aspectos. Tendo isso em vista, a coordenação do PFI na UEL na segunda etapa do programa teria de lidar com novos desafios advindos tanto de demandas superiores quanto de seu próprio público-alvo.

1.3.2 O Paraná Fala Inglês: Segunda Etapa

A segunda etapa do PFI foi proposta com mudanças significativas em relação à etapa anterior. Primeiramente, o foco dos cursos a serem ofertados foi reavaliado. Se, por um lado, a preparação para exames de proficiência em língua inglesa configurava-se como objetivo de maior urgência quando da instituição do programa, por outro, reavaliar as necessidades da comunidade acadêmica com relação ao uso da língua inglesa foi necessário para o desenho da etapa que daria continuidade ao PFI.

Iniciada em junho de 2017, a segunda etapa do PFI propôs a oferta de cursos que viabilizassem a utilização da língua inglesa em contexto real, com a finalidade de potencializar as publicações em periódicos de alto impacto internacional, bem como de preparar a comunidade acadêmica para parcerias internacionais no contexto da pesquisa, do ensino e da extensão²⁵. (SETI, 2019)

Ao passo que, na primeira etapa do PFI, a oferta de cursos era única para todas as universidades envolvidas, ou seja, com foco na preparação para

²⁵ O PFI atua em parceria com o governo canadense, por meio da *Languages Canada*, uma associação do setor de educação linguística do Canadá, bem como da *Smrt English*, uma instituição responsável por um sistema de aprendizagem de língua inglesa desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da *Canadian College of English Language*. (SETI, 2019)

exames de proficiência, na segunda etapa, as IES tiveram a oportunidade de escolher a partir de um leque de possíveis cursos a serem ofertados aqueles que mais se adequavam às demandas específicas de sua comunidade interna.

No caso específico da UEL, foi realizada uma consulta à comunidade acadêmica acerca da ampliação da oferta de cursos a serem ofertados a partir da segunda etapa do projeto. Nessa consulta, a comunidade da UEL respondeu a um questionário *online* no período de junho a agosto de 2017, cujos resultados foram avaliados de acordo com as seguintes categorias de público-alvo: 1) agentes universitários; 2) discentes e docentes da graduação; e 3) discentes e docentes da pós-graduação. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Os resultados dessa consulta apontaram ser o curso de Inglês Acadêmico aquele de maior demanda para discentes e docentes da UEL, tanto para os envolvidos na graduação quanto para os da pós-graduação. Os agentes universitários, por sua vez, dividiram-se entre aqueles que manifestaram interesse por cursos de inglês para fins gerais e os de inglês para fins específicos para a sua área de atuação. (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, no prelo)

Os resultados desse levantamento convergem com o fato de que a demanda da comunidade da UEL por cursos de inglês para fins gerais já era, até certo ponto, suprida por outra iniciativa da universidade, conhecida como Laboratório de Línguas.

O LabLínguas, como é conhecido, é um projeto de extensão universitária da UEL que, ao longo de seus 45 anos, tem ofertado à comunidade interna e externa cursos em diversos idiomas, tais como alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, português para estrangeiros, inglês e espanhol para crianças.²⁶

Adicionalmente, o LabLínguas atua na execução de projetos, a exemplo da elaboração e aplicação de exames de proficiência para programas de pós-graduação da UEL, além de exercer uma função de suporte nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o LabLínguas figura como campo de estágio para algumas das licenciaturas em Letras Estrangeiras Modernas da IES, como campo de pesquisas, além de viabilizar a aplicação de exames de proficiência linguística de língua portuguesa e espanhola. (REIS, EGIDO, FRANCESCO, 2017)

²⁶ Informações disponíveis em: <http://www.uel.br/cch/lablinguas/> Acesso em: 24 fev 2020.

Desse modo, tendo em vista que o LabLínguas já supria a demanda da comunidade interna por cursos de inglês para fins gerais, a UEL optou por priorizar a oferta de cursos voltados para o ensino de inglês para fins específicos no PFI, respondendo à demanda verificada nos resultados da consulta realizada à comunidade acadêmica.

Ao longo dos quatro semestres letivos que integraram a segunda etapa do PFI, a oferta de cursos buscou acompanhar as demandas da comunidade acadêmica. O **Quadro 01** mostra os cursos ofertados na segunda etapa do projeto na UEL e relaciona o número de turmas ofertadas em cada semestre letivo.

Quadro 01 – Cursos ofertados pelo PFI na UEL durante a segunda etapa do projeto (em número de turmas).

Cursos ofertados	Ano/semestre			
	2017/2	2018/1	2018/2	2019/1
Inglês acadêmico – apresentação oral	1	4		
Inglês acadêmico – escrita de <i>abstract</i>	1			
Inglês acadêmico – leitura	1	1	1	
Inglês acadêmico – projeto de pesquisa	1	1		
Inglês para agentes universitários	1	1	1	
Inglês acadêmico – preparatório para exames internacionais	2	2	2	1
<i>English for international mobility</i>			2	
<i>Developing writing skills for internationalization purposes</i>			1	2
<i>Developing oral skills for internationalization purposes</i>			1	1
<i>English as a medium of instruction</i>			1	
Leitura instrumental para Educação				1
<i>English for teachers</i>				1
<i>English for internationalization</i>				1
Curso de leitura instrumental para Enfermagem				1
<i>Developing oral skills and strategies for EMI</i>				1

Fonte: a própria autora²⁷

²⁷ Com base em informações enviadas por correspondência eletrônica pela coordenadora institucional do projeto em sua segunda etapa.

A relação exposta no **Quadro 01** demonstra que, embora os cursos preparatórios para exames internacionais tenham sido ofertados em todos os semestres, uma série de cursos com foco em propósitos acadêmicos passou a figurar como central nessa segunda etapa. Tais cursos, conhecidos como inglês para fins específicos/acadêmicos, exploram gêneros discursivos de uso frequente entre estudantes universitários, docentes e pesquisadores. Adicionalmente, nessa segunda etapa, o projeto proporcionou um curso de inglês específico para os agentes universitários, os quais, na etapa anterior, haviam sido alocados em turmas de curso preparatório para exames de proficiência, embora os objetivos daqueles cursos não contemplassem a real demanda advinda das funções desempenhadas por esses profissionais nas universidades.

Observa-se, ainda, que a oferta de cursos modificou-se ao longo da etapa, ajustando-se às necessidades verificadas na comunidade acadêmica. Mais detalhes quanto à dinâmica por trás desse processo serão abordados no **Capítulo 4**. Por ora, o rol de cursos elencados no **Quadro 01** nos permite realizar algumas inferências. Primeiramente, a de que os cursos ofertados pelo programa PFI, a nível estadual, tenham sido pensados com base em indicadores de internacionalização, tais como publicações em revistas de alto impacto internacional, apresentação em eventos internacionais, mobilidade acadêmica, dentre outros, a partir dos quais cada universidade faria sua seleção. Adicionalmente, os cursos ofertados pelo projeto na UEL sugerem que as necessidades da universidade estejam fortemente voltadas a uma visão de internacionalização mais reativa, a qual Lima e Maranhão (2009) definem como “internacionalização passiva”, voltada a capacitar os membros da comunidade acadêmica para a agenda do cenário científico internacional. Aparentemente, a IES estaria se adequando às políticas de internacionalização sem questionar sua função nesse espaço.

Apesar da abertura de um leque para seleção de possíveis cursos a serem ofertados em cada universidade, uma parceria estabelecida entre o programa PFI, a nível estadual, e o governo canadense vinculava os cursos à utilização de determinado material didático (MD) produzido por aquele país. O MD adotado para a segunda etapa do PFI era inteiramente digital e poderia ser acessado *online* através da plataforma *Smrt English*²⁸.

²⁸ smrtenglish.com

Sanches (2019), professor do PFI em uma das universidades participantes, ao sentir-se provocado pelo fato de algumas atividades desse MD estarem voltadas especificamente para o aspecto estrutural da língua, decidiu investigar, em sua pesquisa de mestrado, a concepção de língua presente no MD adotado pelo programa.

O autor relata que, enquanto professor do PFI, sentiu grande entusiasmo, em um primeiro momento, com a possibilidade de realizar um trabalho em ambiente virtual, pois acreditava que esse formato de MD poderia apresentar pontos muito positivos para o ensino de língua inglesa, como maior flexibilidade ao professor para seleção de atividades mais significativas para os alunos. Sua análise do material adotado, no entanto, revela que o MD escolhido aproximava-se de uma perspectiva de língua enquanto código, dando maior ênfase para a estrutura gramatical da língua e enfocando habilidades comunicativas.

Por não ter tido acesso ao MD proposto pelo programa para a realização desta pesquisa, reproduzirei a descrição realizada por Sanches (2019) para melhor compreensão desse recurso. Segundo ele, o MD da *Smrt English* é dividido em seções, as quais são apresentadas dentro da plataforma, que se subdividem até chegarem a atividades individuais relacionadas a uma habilidade linguística específica (*reading, writing, speaking, listening*).

No caso da UEL, a equipe à frente do PFI nessa instituição teria sentido, logo no primeiro semestre da segunda etapa do programa, que o MD da *Smrt English* não correspondia às necessidades dos discentes do projeto. A decisão pela oferta de cursos para fins acadêmicos dentre as possibilidades abertas pela coordenação estadual do PFI, aliada ao uso do MD da *Smrt English*, conforme parceria estabelecida pelo programa, fez emergir a necessidade de complementação desse MD para que os objetivos dos cursos fossem atingidos.

Tendo isso em vista, ainda no primeiro semestre da segunda etapa, os professores instrutores do PFI na UEL passaram a produzir material próprio voltado para fins acadêmicos de forma a atender às necessidades específicas dos alunos do projeto nessa IES. Segundo a coordenadora institucional do PFI na segunda etapa, a resposta positiva dos alunos quanto à utilização desse material complementar foi decisiva para que, no semestre seguinte, a universidade negociasse a não utilização

do material da *Smrt English* nos cursos por ela ofertados²⁹.

Outra mudança importante presente na segunda etapa do PFI foi a contratação, em caráter temporário, de profissionais da área de línguas para ministrar os cursos ofertados pelo programa nas diversas IES participantes, mediante o pagamento de bolsas por meio da SETI/UGF. Na etapa anterior, essas aulas eram ministradas pelos próprios professores atuantes nessas IES.

Uma análise de diferentes editais de processos seletivos para contratação de professores bolsistas para atuarem no programa, disponibilizados no *website* do PFI na UEL permitiu traçar o perfil dos professores de inglês buscados pelo projeto. Os editais aqui abordados referem-se à segunda etapa do PFI. No primeiro deles, Edital PROEX 087/2017, os requisitos para candidatura à bolsa eram

ter graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, experiência mínima de um (01) ano de experiência em ensino de língua inglesa e nível mínimo C1 de proficiência em inglês, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência, além de ter conhecimentos de tecnologias digitais. O profissional graduado deverá dedicar 40 (quarenta) horas ao Programa, ficando impedido de possuir vínculo empregatício de qualquer tipo ou estar recebendo qualquer outra modalidade de bolsa. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a)

Dessas quarenta horas semanais, os professores deveriam dedicar doze horas à docência (ficando cada um deles responsável por três turmas), doze horas para a preparação das aulas, oito horas para o desenvolvimento de pesquisa, quatro horas para formação pedagógica e metodológica e outras quatro horas para atendimento aos alunos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a)

O processo seletivo para profissionais graduados durante a segunda etapa do programa ocorria em quatro etapas: I. análise da documentação solicitada e homologação das inscrições; II. prova escrita; III. prova didática; e IV. análise de currículo. A prova escrita costumava contemplar avaliação das habilidades linguístico-comunicativas da língua inglesa (*reading, writing, listening*), bem como aspectos relacionados a vocabulário, gramática e fonética/fonologia da língua inglesa. Além desses itens, eram também propostas duas questões voltadas para a prática de sala de aula / metodologia / estratégias de ensino.³⁰

²⁹ Informações provenientes da entrevista coletiva com os coordenadores do PFI na UEL, segunda etapa, realizada em 10 de maio de 2019 para esta pesquisa.

³⁰ Editais de seleção de bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017a, 2017b, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d).

Com relação à prova didática, eram concedidos aos candidatos cerca de trinta minutos para a exposição oral em língua inglesa de uma simulação de aula com base em um dos temas informados no edital de convocação para essa etapa do processo seletivo. Os candidatos deveriam ainda, preferencialmente, utilizar recursos provenientes do ambiente virtual de aprendizagem.³¹

Os profissionais selecionados ficavam responsáveis por três turmas de até 20 alunos cada, e os cursos ofertados eram escolhidos a partir do interesse institucional segundo as demandas da comunidade acadêmica.³²

O primeiro processo seletivo para professores de inglês da segunda etapa do programa revelou uma característica que viria a ser identificada também em algumas das seleções subsequentes: poucos profissionais de língua inglesa candidataram-se às vagas ofertadas, e um número ainda menor de candidatos era aprovado, demandando a abertura de novos processos seletivos rotineiramente.

A dificuldade em se encontrar profissionais que preenchessem os requisitos para atuação como professores de língua inglesa no programa³³ acarretou em uma flexibilização com relação à obrigatoriedade de graduação completa em curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa nas seleções posteriores. A partir de setembro de 2017, os editais referentes à seleção de bolsistas para atuarem no projeto da UEL não mais exigiam graduação em um curso específico, embora a demanda por um profissional graduado em curso superior tenha sido mantida. A partir de então, a seleção destinava-se a profissionais graduados “**preferencialmente**” em Letras com habilitação em Língua Inglesa.³⁴

Independentemente dessa modificação, a atuação como professor de idiomas no programa demandava um aperfeiçoamento desses profissionais em razão da especificidade dos cursos ofertados pelo PFI na referida etapa. Cristóvão e Beato-Canato (2016), ao mapearem disciplinas voltadas para a capacitação de professores para o ensino de inglês para fins específicos nos cursos de Letras das IES paranaenses, concluíram que tais licenciaturas não têm dado a devida atenção a essa formação. As autoras argumentam que o trabalho com línguas para fins específicos

³¹ Idem à nota anterior.

³² Idem à nota anterior.

³³ Fato verificado também em outras universidades participantes do PFI, segundo revelado pela coordenadora institucional do PFI na UEL em entrevista concedida para esta pesquisa.

³⁴ Editais de seleção de bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d – grifos nos textos originais)

demanda uma formação voltada para esse objetivo, e que um professor com formação geral precisaria fazer muitas adaptações para conseguir atuar nesse contexto.

De certo modo, essa necessidade parece ter sido sentida quando da elaboração da proposta para a segunda etapa do PFI, a qual inseriu uma formação continuada voltada a capacitar os professores instrutores para as peculiaridades concernentes aos cursos ofertados pelo programa. Tal formação, já prevista nos editais de seleção de bolsistas analisados, teria o potencial de proporcionar aos professores de língua inglesa do PFI condições de melhor compreender e atender às demandas dos aprendizes desses cursos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste capítulo, discorro sobre a formação de professores de inglês para fins de internacionalização, buscando aportes de referenciais teóricos que permitam interpretar as ações empreendidas no âmbito do PFI-UEL. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira delas, exponho algumas abordagens de desenvolvimento profissional bem como as contribuições de Freeman (2016) acerca da formação de professores de línguas na atualidade. Em seguida, para complementar essa discussão, discorro sobre o conceito de comunidades de prática, conforme proposto por Wenger (1998), e de paisagens de práticas, segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015). Na segunda parte, abordo a questão das identidades profissionais, apresentando o conceito de professor-autor proposto por Garcez e Schlatter (2017) em complemento às reflexões de Wenger (1998) acerca da temática. Na terceira seção, apresento as contribuições de Kumaravadivelu (2012) para propostas de formação de professores em tempos de globalização.

2.1 ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Nas últimas décadas do século XX, o paradigma do professor reflexivo passou a dominar a agenda de pesquisas em educação (SCHÖN, 1987; PIMENTA, 2006) e, conseqüentemente, atraiu a atenção de linguistas aplicados dedicados à formação de professores (SILVA; ARAGÃO, 2013). Anos antes, Wallace (1991) associava esse modelo a uma combinação do modelo de artesão (*craft model*) ao modelo da ciência aplicada (*applied science model*).

No primeiro modelo, o do artesão, o saber da profissão reside no profissional experiente, ou seja, em alguém considerado especialista na prática do ofício (*craft*). O discente aprende ao imitar as técnicas do profissional experiente e seguir suas instruções e conselhos. Esse modelo representa a concepção de que a *expertise* no ofício é passada de geração em geração, dando, portanto, o devido valor ao aspecto da experiência no desenvolvimento profissional. No entanto, deixa de considerar o importante crescimento das descobertas científicas dos últimos tempos. (WALLACE, 1991)

O segundo modelo proposto por Wallace (1991), o da ciência aplicada, remete, segundo o autor, ao que Schön (1983, 1987) chama de “racionalidade técnica”. Refere-se a um modelo tradicional baseado nas conquistas da ciência empírica, cujas descobertas são transmitidas aos aprendizes por aqueles considerados especialistas nas áreas relevantes. Neste modelo, é responsabilidade dos aprendizes colocar as conclusões dessas descobertas em prática, de modo que casos malsucedidos são geralmente entendidos como uma dificuldade de compreensão ou de aplicação de tais resultados. Embora a valorização do conhecimento científico conquistada por esse modelo seja relevante, Wallace (1991) argumenta que essa realidade acarretou uma divisão entre a pesquisa e a prática profissional, gerando problemas de *status* especialmente para a área docente, que presenciou o valor do saber derivado da prática do professor em sala de aula ser diminuído em razão da valorização da pesquisa científica.

O terceiro modelo proposto por Wallace (1991), o modelo reflexivo (*reflective model*), por outro lado, seria uma solução que garantiria pesos iguais tanto à base de experiência da profissão quanto à científica, na percepção do autor. Esse modelo considera que uma formação profissional deve incluir o desenvolvimento de dois tipos de conhecimento: o “conhecimento recebido” e o “conhecimento experiencial”. Segundo Wallace (1991), o conhecimento recebido (*received knowledge*) consiste em fatos, dados e teorias frequentemente advindos de algum tipo de pesquisa. No caso dos professores de línguas, inserem-se nesse tipo de conhecimento conceitos da ciência linguística ou da área de avaliação, por exemplo. Esse tipo de conhecimento é “recebido” pelo aprendiz ao invés de “experenciado” em sua ação profissional.

Quanto ao conhecimento experiencial (*experiential knowledge*), o autor explica que esse teria derivado de outros dois fenômenos descritos por Schön: o “conhecimento na ação” (*knowing-in-action*) e a “reflexão” (*reflection*). O conceito de “conhecimento na ação” refere-se aos reconhecimentos tácitos do profissional. Em sua prática diária, um profissional competente reconhece fenômenos que não consegue descrever de forma completa ou precisa, faz uma série de julgamentos de qualidade para os quais não consegue estabelecer um critério apropriado, além de desenvolver habilidades para as quais não consegue estabelecer regras ou procedimentos. (SCHÖN, 1983 apud WALLACE, 1991) Adicionalmente, o conceito de “reflexão”, também proposto por Schön, remete à possibilidade de se refletir sobre os

sentimentos e intenções percebidos na prática profissional, o que pode levar a um desenvolvimento consciente de percepções (*insights*) para o conhecimento na ação. Segundo Wallace (1991), é normal que os profissionais reflitam sobre o seu desempenho profissional, especialmente quando muito bem-sucedido ou muito malsucedido, uma vez que isso os auxilia a pensar no que poderia ser repetido ou evitado no futuro.

Ao propor o modelo reflexivo, o autor argumenta que a formação de professores de línguas deve ser pautada por algum tipo de lógica ou conjunto de princípios organizadores. Sem essa lógica, tal formação correria o risco de tornar-se um mero agrupamento de contribuições ou atividades adotadas por diferentes razões, implementadas de diversas formas e, portanto, com poucas chances de criar uma experiência de formação coerente. (WALLACE, 1991)

A constatação de que o modelo reflexivo endossava uma visão de aprendizagem sob o ponto de vista puramente cognitivo levou à busca por referenciais que permitissem compreender os aspectos sociais envolvidos. A chamada virada sociocultural (JOHNSON, 2006, 2009) ampliou a compreensão da aprendizagem para além da epistemologia positivista.

Aprender a ensinar, a partir de uma perspectiva sociocultural, está baseado no pressuposto de que saber, pensar e entender advêm da participação em práticas sociais de aprendizagem e ensino em situações específicas da sala de aula e da escola. Entende-se que a aprendizagem do professor e as atividades de ensino emergem da participação nas práticas sociais das salas de aula; e o que os professores sabem e como eles usam esse aprendizado na sala de aula é altamente interpretativo além de depender do conhecimento de si mesmo, do contexto, dos alunos, do currículo e da comunidade. (JOHNSON, 2009, p. 13 – tradução minha)³⁵

Observa-se, desse modo, que para além de se considerar uma base de conhecimento de ordem científica e outra de ordem prática para uma formação de professores de línguas, outras questões, especialmente de ordem histórica e social, precisam ser consideradas.

Tendo isso em vista, Freeman (2016) acredita que a formação de

³⁵ No original: “Learning to teach, from a sociocultural perspective, is based on the assumption that knowing, thinking, and understanding come from participating in the social practices of learning and teaching in specific classroom and school situations. Teacher learning and the activities of teaching are understood as growing out of participation in the social practices in classrooms; and what teachers know and how they use that knowledge in classrooms is highly interpretative and contingent on knowledge of self, setting, students, curriculum and community.” (JOHNSON, 2009, p. 13)

professores de línguas é fundamentalmente uma proposição social. Movido pelo questionamento de como as pessoas que ensinam uma segunda língua “usam o que sabem para fazer o que fazem em sala de aula”, o autor buscou compreender as diferenças entre a formação de professores em geral e a formação de professores de idiomas.

Profissionais de diversas áreas (como engenheiros, farmacêuticos, advogados, enfermeiros) tornam-se professores diante de determinadas demandas ou oportunidades no mercado de trabalho. O autor explica que, nesses casos, tais profissionais convertem seu conhecimento e as interpretações que fazem do que aprenderam formalmente em conteúdo a ser ensinado.

Freeman (2016) acredita, no entanto, que a formação de professores de línguas é diferente das demais formações docentes, uma vez que a língua é tanto o conteúdo a ser ensinado quanto o meio pelo qual ele será ensinado. Esse duplo papel ressignifica muitas ideias aceitas na formação de professores em geral, além de sugerir novos modos de pensar e de fazer esse trabalho. É, portanto, “fazer as mesmas coisas de um modo diferente”. (FREEMAN, 2016)

A questão de como as pessoas que ensinam uma segunda língua “usam o que sabem para fazer o que fazem em sala de aula” compreende, segundo o autor, três elementos: 1) um grupo de pessoas, ou seja, aquelas que estão ensinando uma segunda língua; 2) dois tipos de processos, sendo um particular (usar o que sabem) e um público (fazer o que fazem); além de 3) um lugar, ou seja, a sala de aula na qual o conteúdo é a segunda língua.

A premissa defendida por Freeman (2016) é a de que aprender a ensinar uma segunda língua é um processo social que depende de um conjunto de interpretações, conhecidas como “fatos sociais”. Para auxiliar na elaboração dessa ideia central, o autor sugere dois elementos importantes: a distinção entre visões prescritivas e descritivas no ensino de línguas e a inter-relação entre visões que ele denomina como nominais e pronominais, a fim de desvendar a relação isomórfica central na formação de professores, ou seja, o ensinar a ensinar.

Primeiramente, o autor argumenta que a prescrição cria categorias que distinguem o que é valorizado daquilo que não é, com o propósito de se garantir eficiência profissional e social. No entanto, essas categorias prescritivas podem não corresponder ao trabalho efetivo e, por esse motivo, Freeman (2016) acredita ser necessário que o nosso trabalho se volte para uma interpretação descritiva daquilo

que os professores de línguas sabem e fazem e de como eles aprendem tais coisas. Para tanto, o autor propõe uma reavaliação do *status quo* da formação de professores de línguas, o qual estaria baseado em três pontos principais: o conteúdo, a sala de aula e a aprendizagem profissional.

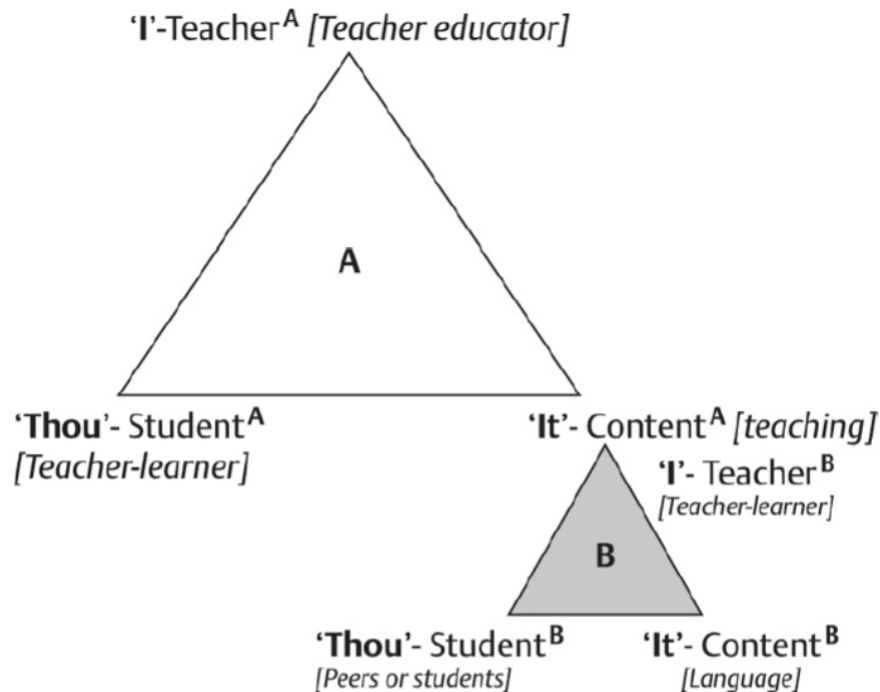
Freeman (2016) acredita que essas três questões (qual é o conteúdo, como ele funciona na sala de aula, e como ele é aprendido) desafiem o *status quo* da formação de professores ao chamar a atenção para o que é subestimado pelo pensamento prescritivo convencional, sugerindo possibilidades, portanto, para uma interpretação descritiva.

A mudança da prescrição para a descrição considera que haja uma diferença fundamental entre dois tipos de conhecimento. De um lado, o “conhecimento disciplinar” (*disciplinary knowledge*) refere-se àquele tipo de conhecimento adquirido a partir de disciplinas acadêmicas, sugerindo o que o professor deve saber. De outro, o “conhecimento para ensinar” (*knowledge-for-teaching*) remete àquilo que os professores usam em sua prática docente diária. Esses dois tipos de conhecimento assemelham-se àqueles propostos por Wallace (1991) em seu modelo de desenvolvimento profissional reflexivo, o “conhecimento recebido” (*received knowledge*) e o “conhecimento experiencial” (*experiential knowledge*), citados anteriormente neste capítulo. Segundo Freeman (2016), é amplamente aceita a ideia de que tais conjuntos de conhecimentos, embora distintos, estejam inter-relacionados na formação de professores de línguas atualmente.

Quanto ao conceito de “ensinar a ensinar”, Freeman (2016) nos convida a refletir sobre como o processo da formação de professores se relaciona com seu conteúdo, o qual seria, em si, um processo. Para representar essa relação isomórfica, o autor remete a duas visões contrastantes, uma que se daria de dentro para fora (*inside-out*) e outra que ocorreria de fora para dentro (*outside-in*).

Ao adaptar a proposta de Hawkins (1974) para o contexto de formação de professores, Freeman (2016) propõe o seguinte esquema:

Figura 01 – As relações isomórficas na formação de professores



Fonte: Freeman (2016, Figure 1.4)

A **Figura 01** é explicada por Freeman (2016) do seguinte modo: o triângulo A representa as principais relações e interações, sendo o papel do 'professor' desempenhado pelo formador (*teacher educator*) e o do 'aluno' por um professor em formação (*teacher-learner*). Nessa relação A, o 'conteúdo' é o conjunto de relações e interações no triângulo B, embora haja mudança nos papéis desempenhados pelos participantes de um triângulo para o outro. No triângulo B, o professor em formação (que é o 'aluno^A' no triângulo A) torna-se o 'professor^B' e os 'alunos^B' (colegas da formação ou aprendizes de idiomas) representam os aprendizes nessa nova sala de aula na qual o 'conteúdo^B' é ensinado. Nessa representação esquemática, os processos sociais encontrados no triângulo B são o conteúdo abordado no triângulo A, além de espelharem, em muitos aspectos, o processo de ensino-aprendizagem na relação superior A. (FREEMAN, 2016)

Nessa relação isomórfica, o uso de pronomes, originalmente proposto por Hawkins (1974), tem um significado intencional. Ao utilizar 'Eu', 'Você' e 'Ele' ('I', 'Thou', 'It'), o autor coloca a perspectiva em papel central para a compreensão de que

cada um de nós vê o mundo a partir de um ponto de vista próprio. Desse modo, na relação A, o formador representa 'Eu' ('I') e, a partir de seu ponto de vista dentro dessa composição, o professor em formação é 'Você' ('Thou') e o conteúdo a ser ensinado 'Ele' ('It'). No entanto, se essa relação triangular for tomada do ponto de vista do professor em formação, esse se torna 'Eu' ('I') e o formador se torna 'Você' ('Thou'), o que muda a perspectiva sobre 'Ele' ('It'), o conteúdo. Segundo Freeman (2016), o triângulo B olha de uma determinada forma para o formador enquanto 'Eu' e de outra forma para o professor em formação no papel de 'Eu'. Na formação de professores, o autor argumenta, não existe um único 'Ele'. Essa visão pronominal nos lembra que a dinâmica dessa troca de papéis na relação triangular básica altera a natureza da experiência e o que se leva dela. É, portanto, por isso que o autor defende que “a formação de professores de línguas é fundamentalmente uma proposição social”.

Essa dinâmica troca de papéis presente na relação encontrada na formação de professores de idiomas, as diferentes relações sociais estabelecidas entre os participantes, bem como o que é construído entre eles revela a importância da valorização do contexto bem como das diferentes contribuições de cada um para a realização de um trabalho colaborativo. Nesse sentido, o estabelecimento de comunidades de prática vem se mostrando bastante relevante para uma formação de professores significativa.

Inicialmente proposto por Jean Lave e Etienne Wenger em 1991, o conceito de comunidades de prática vem sendo amplamente estudado e aprofundado por esse último autor. Uma comunidade de prática, segundo Wenger (2009) é um sistema social de aprendizagem no qual acredita-se que essa aconteça através de um processo duplo de negociação de sentidos. Esse processo ocorre a partir da participação das pessoas em atividades e diálogos da vida social bem como da reificação, ou seja, a partir da produção de palavras, ferramentas, conceitos, histórias, documentos, etc., que refletem a nossa experiência compartilhada e em torno da qual organizamos nossa participação.

Embora o conceito de “**prática**” seja usado por muitos autores em oposição ao de “teoria”, Wenger (1998) sustenta que o uso que faz do termo não se refere a dicotomias entre o prático e o teórico, o ideal e o real ou o falar e o fazer. Para ele, uma comunidade de prática inclui todos esses aspectos, ainda que possam existir discrepâncias entre alguns deles. Segundo o autor, “todos nós temos nossas próprias teorias e formas de entender o mundo, e nossas comunidades de prática são lugares

nos quais as desenvolvemos, negociamos e compartilhamos”. (WENGER, 1998, p. 48 – tradução minha)³⁶

O autor advoga que viver é um processo constante de **negociação de sentido** e que, embora essa negociação possa ser encontrada em muitas atividades rotineiras, é ainda mais legítima quando estamos envolvidos em atividades com as quais nos importamos ou que nos apresentam desafios. Nesse sentido, o termo “negociação” expressaria um prazer pela interação contínua, pela realização gradual bem como pelo dar e receber.

Quanto ao conceito de “**participação**” utilizado por Wenger (1998), o autor relata referir-se à experiência social de viver no mundo a partir da adesão a comunidades sociais e do envolvimento ativo em empreendimentos sociais, o que faz com que remeta a um processo que é tanto pessoal quanto social. Wenger considera que a participação é um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve a pessoa como um todo, ou seja, inclui nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais. É um processo ativo, no qual se verifica a possibilidade de reconhecimento mútuo, um processo no qual os participantes moldam as experiências de sentido uns dos outros. E nessa mutualidade, participar torna-se uma fonte de identidade, pois ao reconhecermos a mutualidade de nossa participação, nos tornamos parte um do outro.

Para complementar esse pressuposto, Wenger (1998) explica que, enquanto na participação, nós nos reconhecemos uns nos outros, na **reificação**, nós nos projetamos ao mundo. Segundo ele, o termo “reificação” refere-se ao processo de dar forma à nossa experiência ao produzir objetos que cristalizam essa experiência em uma “coisificação”. O autor acredita que ao fazer isso possamos construir pontos de foco ao redor dos quais a negociação de sentido se torna organizada. O processo de reificação é, segundo ele, central para qualquer prática. “Toda comunidade de prática produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam algo daquela prática em uma forma cristalizada.” (WENGER, 1998, p. 59 – tradução minha)³⁷ Para Wenger (1998), a reificação refere-se tanto a um processo quanto ao seu produto, os quais estão implicados um no outro.

³⁶ No original: “We all have our own theories and ways of understanding the world, and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them.” (WENGER, 1998, p. 48)

³⁷ No original: “Any community of practice produces abstractions, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form.” (WENGER, 1998, p. 59)

Participação e reificação atuam em uma inter-relação, não podendo ser consideradas isoladamente. Segundo o autor,

Elas formam uma unidade em sua dualidade. Na existência de uma, tem-se uma heurística útil para imaginar onde está a outra. Para compreender uma, é necessário compreender a outra. Para permitir uma, é necessário permitir a outra. Elas acontecem uma por meio da outra, mas não podem substituir uma à outra. É por meio de suas diversas combinações que elas dão origem a uma variedade de experiências de sentido. (WENGER, 1998, p. 62 – tradução minha)³⁸

Essa dualidade é um aspecto fundamental para a constituição de uma comunidade de prática, de sua evolução no tempo, das relações entre as práticas, das identidades dos participantes, e das organizações mais amplas nas quais as comunidades de prática se encontram. (WENGER, 1998)

No entanto, nem toda comunidade constitui uma comunidade de prática. Para associar uma prática a uma comunidade, o autor considera ser necessário avaliar três dimensões da relação pela qual a prática se torna fonte de coerência em uma comunidade: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

A primeira dimensão, **engajamento mútuo**, remete ao fato de que a prática existe porque as pessoas se engajam em ações cujos significados são negociados entre elas. Dessa forma, tornar-se membro de uma comunidade de prática implica estar engajado, sendo isso que define uma comunidade. “Estar inserido no que é considerado relevante é um requisito para estar engajado na prática de uma comunidade, da mesma forma que o engajamento é o que define o pertencimento.” (WENGER, 1998, p. 74 – tradução minha)³⁹

Além disso, é necessário que haja um **empreendimento conjunto** para que a prática seja a fonte de coerência da comunidade. Esse empreendimento, segundo o autor, 1) é resultado de um processo coletivo de negociação que reflete toda a complexidade do engajamento mútuo; 2) é definido pelos participantes no

³⁸ No original: “They form a unit in their duality. Given one, it is a useful heuristic to wonder where the other is. To understand one, it is necessary to understand the other. To enable one, it is necessary to enable the other. They come about through each other, but they cannot replace each other. It is through their various combinations that they give rise to a variety of experiences of meaning”. (WENGER, 1998, p. 62)

³⁹ No original: “Being included in what matters is a requirement for being engaged in a community’s practice, just as engagement is what defines belonging.” (WENGER, 1998, p. 74)

próprio processo de buscá-lo; e 3) cria, entre os participantes, relações de responsabilidade que se tornam parte integral da prática. (WENGER, 1998)

A terceira dimensão refere-se ao desenvolvimento de um **repertório compartilhado**, o qual compreende os recursos criados ao buscar um empreendimento para a negociação de sentido. Segundo o autor, os elementos desse repertório ganham coerência não em si mesmos, como atividades, símbolos ou artefatos, mas do fato de que pertencem à prática de uma comunidade em busca de um empreendimento. O repertório de uma comunidade de prática pode incluir “rotinas, palavras, ferramentas, modos de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso de sua existência, e que se tornaram parte de sua prática.” (WENGER, 1998, p. 83 – tradução minha⁴⁰) Desse modo, o repertório une aspectos participativos e reificativos.

Wenger (1998) considera, no entanto, que o desenvolvimento de uma comunidade de prática demanda tempo e que o que a define em sua dimensão temporal é uma questão de manter engajamento mútuo suficiente na busca por um empreendimento em conjunto para compartilhar aprendizagens relevantes. Nessa perspectiva, “as comunidades de prática podem ser pensadas como histórias de aprendizagem compartilhadas”, (WENGER, 1998, p. 86 – tradução minha⁴¹) pois têm ciclos de vida nos quais se reúnem, se desenvolvem, evoluem e se dispersam, de acordo com o momento, a lógica, os ritmos e a energia social de sua aprendizagem.

Essas histórias de aprendizagem criam, segundo o autor, descontinuidades entre aqueles que se mantêm participando e aqueles que não participam mais. Tais descontinuidades são reveladas pela aprendizagem que se desenvolve ao atravessar esses limites. No entanto, Wenger (1998) argumenta que as comunidades de prática não podem ser consideradas isoladamente ou compreendidas independentemente de outras práticas. “Seus vários empreendimentos estão intimamente interconectados. Seus membros e seus

⁴⁰ No original: “routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions, or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence, and which have become part of its practice.” (WENGER, 1998, p. 83)

⁴¹ No original: “communities of practice can be thought of as shared histories of learning.” (WENGER, 1998, p. 86)

artefatos não são apenas seus. Suas histórias não são apenas internas; são histórias de articulação com o resto do mundo.” (WENGER, 1998, p. 103 – tradução minha⁴²)

As relações de diferenciação bem como as de entrelaçamento entre diversas comunidades de prática fazem emergir um sistema de comunidades inter-relacionadas. Em trabalho realizado posteriormente, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) argumentam que o conjunto de conhecimentos de uma profissão seria melhor compreendido como uma **“paisagem de práticas”** constituída de um complexo sistema de comunidades de prática e dos limites entre elas.

Nesse trabalho, os autores consideram que a noção de uma comunidade de prática única ignora a complexidade existente em muitos “conjuntos de conhecimentos”. Desse modo, o conjunto de conhecimentos de uma profissão é formado não apenas pela prática que a constitui, mas por uma complexa paisagem de comunidades envolvidas em diferentes práticas, tais como pesquisa, ensino, gerenciamento, etc., cada qual com suas próprias histórias, domínios e regimes de competência. Compor uma paisagem como essa é um processo dinâmico, tendo em vista que diferentes comunidades surgem, desaparecem, evoluem, unem-se, separam-se, competem ou completam umas às outras, etc. (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015)

Para representar as complexas relações construídas em uma paisagem de práticas, Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) introduzem o termo *“knowledgeability”*. Enquanto em uma comunidade de prática, a dimensão do conhecimento negociado e definido por seus membros é conhecida como “competência”, a *knowledgeability* se manifestaria nas relações estabelecidas por uma pessoa em uma multiplicidade de práticas em uma paisagem. Isso implica dizer que a *knowledgeability* de uma profissão não é definida com base na competência de uma determinada comunidade de prática, mas dentro de uma paisagem mais ampla formada por uma série de práticas cujas competências estão além da capacidade de reivindicação de uma única pessoa.

Os autores consideram, ainda, que, “se um conjunto de conhecimentos é uma paisagem de práticas, então, a nossa experiência de

⁴² No original: “Their various enterprises are closely interconnected. Their members and their artifacts are not theirs alone. Their histories are not just internal; they are histories of articulation with the rest of the world.” (WENGER, 1998, p. 103)

aprendizagem pode ser pensada como uma jornada nessa paisagem.”⁴³ (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p.19) Nessa perspectiva, segundo os autores, aprender não estaria relacionado a uma mera aquisição de conhecimentos, mas a tornar-se alguém que habita esse espaço com uma identidade cuja construção dinâmica reflete a nossa trajetória nessa paisagem.

Tendo isso em mente e, considerando que, em uma formação continuada, os participantes provavelmente trazem consigo histórias de aprendizagem de outros contextos profissionais e/ou de outras instâncias de formação, discorro, na próxima seção, sobre a identidade profissional dos professores.

2.2 IDENTIDADES PROFISSIONAIS

A construção de identidade do professor tem despertado o interesse de diversos autores, e relaciona-se, em grande parte, com o sentimento de pertencimento a uma comunidade. Segundo Wenger (1998), falar de identidade em termos sociais implica ver a definição da individualidade como algo que é parte das práticas de comunidades específicas. Construir uma identidade consiste, portanto, em negociar os sentidos de nossa experiência como membros de comunidades sociais e, desse modo, o conceito de identidade serve como eixo entre o social e o individual, permitindo que se fale de um sempre com referência ao outro. A perspectiva resultante faz justiça à experiência vivida da identidade ao mesmo tempo em que reconhece o seu caráter social – “é o social, o cultural, o histórico com um rosto humano.” (WENGER, 1998, p. 145 – tradução minha⁴⁴)

De fato, na vida cotidiana, é difícil – e, eu diria que, até desnecessário – apontar exatamente onde termina a esfera do individual e onde começa a do coletivo. Cada ato de participação e reificação, do mais público ao mais particular, reflete a constituição mútua entre indivíduos e coletividades. Nossas práticas, nossas línguas, e nossas visões de mundo todas refletem nossas relações sociais. Até mesmo os nossos pensamentos mais particulares fazem uso de conceitos, imagens e perspectivas que entendemos por meio de nossa participação em comunidades sociais. (WENGER, 1998, p. 146 – tradução minha)⁴⁵

⁴³ No original: “if a body of knowledge is a landscape of practice, then our personal experience of learning can be thought of as a journey through this landscape.” (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015, p. 19)

⁴⁴ No original: “it is the social, the cultural, the historical with a human face.” (WENGER, 1998, p. 145)

⁴⁵ No original: “Indeed, in everyday life it is difficult – and, I would argue, largely unnecessary – to tell exactly where the sphere of the individual ends and the sphere of the collective begins. Each act of participation or reification, from the most public to the most private, reflects the mutual constitution between individuals and collectivities. Our practices, our languages, our artifacts, and our world views

Com base nesse pressuposto, o autor considera que uma identidade é constituída de uma sobreposição de eventos de participação e reificação pelos quais a nossa experiência e sua interpretação social informam uma à outra. Ao unirmos nossas experiências participativas às nossas projeções reificativas por meio da negociação de sentido, construímos quem somos, tornando nossa experiência de vida uma experiência de identidade.

Wenger (1998) advoga, ainda, que o pertencimento a uma comunidade de prática se traduz em uma identidade como forma de competência. Assim como a prática define uma comunidade por meio de três dimensões (engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado), também a identidade em uma comunidade de prática está baseada em diferentes dimensões de competência, a saber: a **mutualidade do engajamento**, a **responsabilidade pelo empreendimento** e a **negociabilidade de um repertório**.

Ao considerar que a identidade na prática emerge a partir da interação entre participação e reificação, Wenger (1998) defende que ela não é um objeto, mas um “constante tornar-se”. Segundo ele, o trabalho da identidade está sempre em curso e, embora algumas questões identitárias possam mostrar-se mais salientes em determinados momentos, nossa identidade é negociada ao longo de toda a nossa vida. Desse modo, ao experimentarmos uma sucessão de modos de participação, nossas identidades formam trajetórias, tanto dentro quanto através das comunidades de prática. Tais trajetórias podem variar segundo diversas formas de participação, das mais iniciais às mais intensas nessas comunidades.

A esse respeito, Garcez e Schlatter (2017) consideram que “a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas”. (GARCEZ & SCHLATTER, 2017, p. 13)

Segundo esses autores, “**o princípio geral que orienta a educação em geral é a formação para o exercício da cidadania**” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 16 – grifos no original) e, com base nessa premissa, eles advogam que a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de sujeitos autores.

all reflect our social relations. Even our most private thoughts make use of concepts, images and perspectives that we understand through our participation in social communities.” (WENGER, 1998, p. 146)

Ao colocar no horizonte imediato da **nossa atividade de formação de professores o desenvolvimento de sujeitos autores**, queremos nos referir a **professores como cidadãos que podem participar e interferir de modo responsável e ético na vida em sociedade e na formação de cidadãos, sua tarefa precípua**. Quanto ao que seja autoria, reafirmamos novamente o que consta da referida seção de “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009, p. 39): A autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18, grifos no texto original)

Olhando de forma mais atenta para a última parte desse excerto, os autores explicam que a autoria se materializa na tomada de posições públicas, as quais são expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática da sala de aula. Manifesta-se também na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem. Por último, a autoria se manifesta “no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender.” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18) A esse último ponto, os autores se referem como “registro”, o que consideram ser um passo fundamental para um circuito de interlocução pedagógica que integra diferentes esferas de formação de professores bem como os diferentes formadores que nelas atuam.

Garcez e Schlatter (2017) advogam que

a tarefa do formador universitário é, mais que nada, articular o que se observa na prática autoral de professores-autores e promover oportunidades para que eles se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências. Os professores-autores estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam, avaliam e refletem sobre o que fizeram, estudam, trocam ideias, propõem projetos, elaboram materiais, divergem, buscam ajuda, experimentam e refletem sobre o que fizeram, registram o que fizeram e o que refletiram sobre o que fizeram... (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 21, grifos no texto original)

Ao apresentarem casos de formação continuada envolvendo equipes de professores iniciantes, professores experientes e formadores universitários, Garcez e Schlatter (2017) formulam três princípios para a formação de professores de línguas.

O primeiro princípio diz respeito ao espaço singular de atuação como cenário que pauta a formação de professores-autores. Segundo esse princípio, é no

espaço concreto de atuação do professor que emergem as complexas demandas que se apresentam na rotina de trabalho e com as quais os professores devem aprender a lidar. Dessa forma, os autores sugerem que os proponentes de formações tomem as observações e oitivas propiciadas pela investigação e descrição sistemáticas de situações, encontros e materiais educacionais como um observatório de práticas docentes. Ademais, esse observatório, poderia, inclusive, representar o tesouro a ser proporcionado aos colegas professores-autores, ou seja, “oportunidades para articular, compartilhar, refletir coletivamente sobre o que está sendo ou foi feito para lidar com os desafios que vivenciam cotidianamente, e registrar o que resulta dessas atividades pedagógicas autorais formativas.” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 23)

Dois pontos relevantes apontados pelos autores nesse princípio são: o fato de que os professores-autores são autônomos em suas escolhas, e o de que, idealmente, os formadores de professores-autores são também professores em serviço. Uma formação pautada nos desafios reais de um contexto educacional específico coloca em evidência “o protagonismo dos participantes e abre espaço para a construção da identidade de professor-autor na tarefa de enfrentamento dessas demandas de acordo com o que é valorizado na instituição.” (COSTA, 2013 apud GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 24)

O segundo princípio elaborado pelos autores considera que a reflexão coletiva é procedimento para a formação de professores-autores. Segundo esse princípio, a autoria surge das práticas colaborativas emergentes da rotina educacional. Os autores advogam que “a formação de parcerias potencializa a responsabilidade profissional de assumir o espaço de atuação como um lugar em que é possível construir e defender novos olhares sobre o fazer ensinar e o fazer aprender.” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 26) Nesse sentido, Garcez e Schlatter (2017) ressaltam a importância de criar oportunidades sistemáticas e continuadas para que os professores possam relatar os problemas que estão enfrentando, os avanços que estão conquistando, além de queixas, perguntas, elogios, críticas, e necessidades.

Por fim, no terceiro princípio, os autores argumentam que o registro de experiências pedagógicas é princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores. Segundo esse princípio, é responsabilidade dos formadores criar condições para que os professores registrem suas práticas docentes, explicitando a racionalidade técnica de suas ações, em especial ao considerarem seus pares como interlocutores potenciais. Garcez e Schlatter (2017) ressaltam, ainda, que é importante

ter o fim como princípio, ou seja, “o registro das ações e modos de fazer”, uma vez que representam um acúmulo de experiência tanto sobre o que foi bem-sucedido quanto sobre o que não foi tão bem-sucedido assim. Segundo os autores, responsabilizar-se pelo registro desse repertório construído é assumir não apenas a identidade de professor-autor, mas a identidade de professor-autor-formador.

Com base nesses três princípios para a formação de professores de línguas, Garcez e Schlatter (2017) propõem que formadores devem articular os conhecimentos necessários para que os docentes possam desenvolver-se como professores-autores. Com a promoção de oportunidades para que os professores se encontrem, manifestem suas produções autorais coletivamente e registrem suas experiências, sendo o espaço de atuação mantido como cenário para as ações projetadas e o protagonismo dos docentes, esses professores-autores poderiam, conseqüentemente, atuar também como professores-autores-formadores.

2.3 PEDRAS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Os desafios do mundo globalizado e o crescente interesse das universidades pelo processo de internacionalização vêm demandando um olhar mais aprofundado para a formação dos profissionais de idiomas. Kumaravadivelu (2012), acredita que a área de formação de professores de línguas carece muito de um modelo abrangente, coerente e convincente que una várias linhas de pensamento de forma a auxiliar professores em formação, professores em serviço, formadores de professores e pesquisadores a enxergarem o “padrão que conecta”. As pedras fundamentais para a construção de um modelo abrangente de formação de professores de línguas, segundo o autor, estariam dispostas em duas grandes categorias: **perspectivas globalizantes e princípios operacionais**.

Baseado no questionamento de que contexto global é esse que confronta a formação de professores nos dias atuais, o autor acredita que haja ao menos cinco perspectivas interconectadas que podem nos auxiliar a compreender esse contexto global em rápida evolução, a saber: a perspectiva pós-nacional, a pós-moderna, a pós-colonial, a da pós-transmissão e a do pós-método. Kumaravadivelu (2012) explica que as três primeiras estão relacionadas a evoluções históricas, políticas, e socioculturais ao redor do mundo, enquanto as últimas duas encontram-

se mais estreitamente ligadas à formação de professores de línguas.

A **perspectiva pós-nacional** considera que as forças do nacionalismo e dos estados-nação têm sofrido alterações com base nos processos de globalização cultural e econômica. Segundo o autor, a globalização cultural tem moldado os fluxos globais de capital cultural, conhecimento de interesse, e formação de identidade, uma vez que as culturas têm hoje contato mais próximo que em qualquer período anterior, influenciando uma à outra de formas complicadas e complexas. Além disso, a globalização econômica tem tido um efeito desenfreado sobre a produção, distribuição e consumo de bens.

A **perspectiva pós-moderna**, ao contrário da moderna, reconhece a complexidade e a multiplicidade de narrativas, celebrando, portanto, a diversidade. Essa perspectiva celebra a diferença, desafia as hegemonias, e busca formas alternativas de expressão e de interpretação. Trata a identidade do indivíduo como algo que é continuamente construído por ele. Vê a identidade como fragmentada, múltipla, expansiva. Ao referir-se a um trabalho anterior de sua autoria, Kumaravadivelu cita que a formação de identidade nessa perspectiva está condicionada não apenas a tradições herdadas como a cultura, ou a fatores externos como a história, ou a construtos ideológicos como o poder, mas também à habilidade e ao desejo do indivíduo de exercer a sua agência e tomar decisões independentes. (KUMARAVADIVELU, 2008 apud KUMARAVADIVELU, 2012)

Na **perspectiva pós-colonial**, segundo o autor, os formadores de professores de línguas, particularmente daquelas que carregam tanto características coloniais quanto globais, como o inglês, têm uma responsabilidade singular. Acredita-se que, atualmente, a natureza da agência na formação de professores de línguas esteja em grande parte relacionada às questões coloniais que envolvem o inglês. A globalização cultural desencadeou sensibilidades linguísticas e culturais que incitaram a comunidade de ensino de línguas a tentar fazer uma mudança significativa nas políticas, programas, métodos e materiais que governam o ensino de línguas.

Darei maior atenção às duas últimas perspectivas tendo em vista que, segundo o próprio autor, são as que se relacionam de forma mais íntima com a formação de professores de línguas. A **perspectiva da pós-transmissão**, segundo Kumaravadivelu (2012), combate ideias como: 1) a do papel do formador de professores como o de um mero transmissor de amostras de conhecimento pessoal e profissional de fácil compreensão; 2) a da relação professor-aluno que objetiva fazer

com que o professor em formação aprenda e replique alguns dos conhecimentos e habilidades pedagógicas de seu mestre; 3) a de que não é preciso permitir e motivar os professores em formação a construírem suas próprias visões e versões do ensino; 4) a de abordagens hierárquicas (*top-down*), as quais dependem de conhecimentos profissionais produzidos externamente por determinados especialistas visando a influenciar o comportamento do professor; e 5) a de que existe uma dicotomia entre o especialista e o professor, ou seja, aquela na qual os especialistas são os responsáveis pela produção de conhecimento enquanto aos professores resta apenas consumi-lo.

Com base nessas cinco características, Kumaravadivelu (2012) argumenta que os modelos baseados na transmissão acabam por também produzir professores que venham a desenvolver um papel de transmissores, tornando-se técnicos passivos que direcionam o fluxo de conhecimento de uma extremidade (a dos especialistas) à outra (a dos aprendizes) sem alterações significativas no conteúdo.

A perspectiva da pós-transmissão, por outro lado, busca reestruturar a preparação dos professores de forma que possa transcender as limitações dos modelos de transmissão. Desse modo,

ela espera que os professores desempenhem o papel de profissionais reflexivos que pensam profundamente sobre os princípios, práticas e processos da instrução em sala de aula, e tragam à sua tarefa um grau considerável de criatividade, talento artístico e sensibilidade ao contexto. Para além disso, a perspectiva da pós-transmissão prevê que os professores desempenhem o papel de intelectuais transformadores que aspiram não apenas ao avanço acadêmico mas à transformação pessoal, tanto para si mesmos quanto para seus alunos. Ela pressupõe que a formação de professores precisa prestar atenção a fatores históricos, políticos, sociais, culturais e educacionais mais abrangentes que impactam o ensino. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9 – tradução minha)⁴⁶

Além disso, o autor considera que qualquer tentativa séria de deixar a transmissão em busca da pós-transmissão

⁴⁶ No original: “it expects teachers to play the role of reflective practitioners who deeply think about the principles, practices and processes of classroom instruction and bring to their task a considerable degree of creativity, artistry, and context sensitivity. Aiming even further, the post-transmission perspective anticipates teachers to play the role of transformative intellectuals who strive not only for academic advancement but also for personal transformation, both for themselves and for their learners. What it entails is that teacher education needs to pay attention to broader historical, political, social, cultural, and educational factors that impact on teaching.” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9)

deve levar em conta a importância de se reconhecer as vozes e visões dos professores, os imperativos de se desenvolver suas capacidades críticas, e a prudência de se atingir esses dois a partir de uma construção dialógica de sentido. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552 apud KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9 – tradução minha)⁴⁷

Em resumo, a perspectiva da pós-transmissão busca, segundo o autor, transformar um modelo de formação de professores voltado para a informação em um modelo voltado para o questionamento. Além disso, o autor argumenta que a natureza hierárquica dos modelos de transmissão na formação de professores está intimamente ligada às limitações do conceito de método tanto na educação geral como no ensino de línguas. Os métodos seriam, inclusive, a principal fonte que mantém a dicotomia entre teoria e prática ou entre produção e consumo de conhecimento.

As limitações impostas pelo conceito de método são alvo de diversas críticas, como a de que os métodos de ensino de línguas costumam ser baseados em conceitos idealizados voltados para contextos idealizados. (KUMARAVADIVELU, 1994 apud KUMARAVADIVELU, 2012) É a partir de críticas como essa que surge a **perspectiva do pós-método**, a qual significa, primeiramente, uma busca por uma alternativa ao método ao invés de um método alternativo. Em segundo lugar, a condição do pós-método significa a autonomia do professor, ou seja, reconhece o potencial do professor em agir de forma autônoma perante os obstáculos da carreira. Por fim, essa condição significa um pragmatismo baseado em princípios, com foco em como a aprendizagem de sala de aula pode ser moldada e administrada pelos professores como resultado de um ensino informado e avaliação crítica. (KUMARAVADIVELU, 2012)

De maneira geral, portanto, a perspectiva do pós-método busca equipar os professores em formação com o conhecimento, a habilidade, e a autonomia necessários para elaborar para eles próprios uma teoria de prática sistemática, coerente e relevante (Kumaravadivelu 1994). Ela promove a habilidade dos professores em saber como desenvolver uma abordagem reflexiva de seu próprio ensino, como analisar e avaliar sua própria prática docente, como dar início à mudança em sua sala de aula e como monitorar os efeitos de tais mudanças. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10 – tradução minha)⁴⁸

⁴⁷ No original: “must take into account the importance of recognizing teachers’ voices and visions, the imperatives of developing their critical capabilities, and the prudence of achieving both of these through a dialogic construction of meaning”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 552 apud KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9)

⁴⁸ No original: “Overall, then, the postmethod perspective seeks to equip student teachers with the knowledge, skill, attitude, and autonomy necessary do devise for themselves a systematic, coherent, and relevant theory of practice (Kumaravadivelu 1994). It promotes the ability of teachers to know how

Para o autor, essas cinco **perspectivas globalizantes** oferecem *insights* úteis para o desenho de um programa de formação de professores de línguas para uma sociedade global. Além disso, essas cinco perspectivas são interconectadas e estão simbioticamente relacionadas a um conjunto de **princípios operacionais** voltado aos processos e práticas da formação de professores de língua adicional: particularidade, possibilidade e praticabilidade.

O **princípio da particularidade** considera que os programas de formação de professores devem ser sensíveis aos contextos nos quais o ensino e a aprendizagem acontecem, levando em conta suas questões sociais, culturais, institucionais e individuais; do contrário, tenderá a tornar-se ineficaz e irrelevante. (KUMARAVADIVELU, 2012)

O **princípio da praticabilidade** busca quebrar a divisão de trabalho criada entre o teórico e o professor, ou entre o produtor e o consumidor de conhecimento. Kumaravadivelu (2012) argumenta que o conhecimento pedagógico, para que tenha qualquer relevância local, deve emergir da prática do ensino diário, o que deve ser explorado pelos próprios professores para que possam, então, teorizar a partir de sua prática.

O **princípio da possibilidade**, segundo o autor, deriva em especial da pedagogia crítica, advogada por Paulo Freire e seus seguidores, os quais veem a realidade da sala de aula como socialmente construída e historicamente determinada. Busca-se, nessa pedagogia, conter as forças históricas e sociais que lutam para manter sua estrutura de poder. No caso da formação de professores de línguas, Kumaravadivelu (2012) menciona que os analistas do discurso crítico têm focado na consciência crítica de língua em países em desenvolvimento. Além disso, o princípio da possibilidade refere-se também às experiências adquiridas a partir da sala de aula de línguas como recursos para a formação de identidade do indivíduo. Segundo o autor, “um programa de formação de professores ligado ao princípio da possibilidade deve auxiliar os professores a encarar o desafio de ir além dos discursos e práticas arraigados nos quais vieram a confiar profundamente.” (KUMARAVADIVELU, 2012,

to develop a reflective approach to their own teaching, how to analyze and evaluate their own teaching practice, how to initiate change in their classroom and how to monitor the effects of such changes.” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 10)

p. 15 – tradução minha)⁴⁹

As contribuições de Kumaravadivelu (2012) fundamentadas na proposta de cinco perspectivas globalizantes e três princípios operacionais para o desenho de uma formação de professores de línguas abrangente e coerente são não apenas pertinentes, mas também valiosas. Essa proposta, inclusive, responde de forma ampla e precisa à necessidade apontada por Wallace (1991) de que uma formação de professores deveria ser pautada por algum tipo de lógica ou conjunto de princípios organizadores a fim de que sua experiência se desse de forma significativa.

Neste capítulo, abordei diferentes visões teóricas voltadas para o desenvolvimento profissional e, em especial, algumas propostas recentes para a formação de professores de línguas. Embora as abordagens aqui expostas apresentem um olhar particular bem como a identidade individual de cada autor, há uma convergência de pensamentos de expressivo valor nesses trabalhos.

Primeiramente, vimos como diferentes autores (SCHÖN, 1987; WALLACE, 1991; PIMENTA, 2006) consideram que um modelo de desenvolvimento profissional reflexivo, baseado tanto em conhecimentos de base científica quanto de base prática, apresenta maiores chances de garantir uma experiência de formação coerente e significativa. A concepção de que esses dois tipos de conhecimento são relevantes e devem estar interligados na formação docente é amplamente aceita nos dias atuais e, segundo Freeman (2016), caracteriza uma mudança de propostas prescritivas e limitadas para um entendimento descritivo do que os professores de línguas sabem e fazem e de como eles adquirem tais conhecimentos.

Adicionalmente, o fator social revela-se como importante elemento para a construção de conhecimento tanto nas formações de professores quanto na educação em geral. Tendo em vista que cada pessoa desempenha diferentes papéis nas relações sociais formativas, uma multiplicidade de significados emerge a partir de cada perspectiva em particular, influenciando a natureza das experiências vividas nessas relações. Nesse sentido, a constituição de comunidades de prática (WENGER, 1998) parece atuar com importante papel na construção de conhecimento.

Além disso, criar oportunidades para que os professores identifiquem-se também como autores de suas práticas (GARCEZ; SCHLATTER, 2017),

⁴⁹ No original: "A teacher education program wedded to the principle of possibility has to help teachers face the challenge of moving beyond well-entrenched discourses and practices that they have come to heavily rely upon." (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 15)

registrando-as para compartilhamento com uma comunidade docente em maior escala, traz a possibilidade de que os benefícios da construção de conhecimento local alcancem outros programas de formação similares.

Por fim, a busca por coerência na formação de professores no momento atual demanda, ainda, que sejam consideradas diversas questões históricas e contextuais. A esse respeito, as perspectivas globalizantes e os princípios operacionais propostos por Kumaravadivelu (2012) figuram com importante papel no direcionamento das ações formativas a serem realizadas.

Com base nos aportes desses referenciais teóricos, busco interpretar as ações empreendidas na formação de professores objeto deste estudo. Para além de compreender como a proposta formativa foi realizada, que modalidades de formação estiveram presentes, como se deu a negociabilidade do repertório a ser compartilhado pelos membros do grupo, que práticas foram acordadas pelo grupo e como se deu o engajamento de seus membros nesses acordos, preocupo-me em investigar de que forma essas práticas formativas influenciaram as identidades profissionais dos professores envolvidos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentarei a metodologia utilizada neste estudo, ou seja, sua natureza, as perguntas de pesquisa, o desenho do estudo, o acesso ao campo, os cuidados éticos adotados, os participantes, os procedimentos empregados para o recrutamento dos participantes, além dos métodos de geração de dados e de análise.

Este estudo buscou analisar as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos durante a segunda etapa do PFI-UEL (2017-2019) e seus efeitos sobre as suas identidades profissionais. O projeto integra um programa estadual que visa ofertar cursos de idiomas para as comunidades acadêmicas das sete universidades estaduais do Paraná, tendo também ofertado, no período tomado como foco desta pesquisa, um programa de formação continuada aos professores contratados. A segunda etapa do programa compreende o período que se estende do segundo semestre de 2017 ao primeiro semestre de 2019. A investigação se deu em um contexto ímpar, tendo em vista que cada universidade tem autonomia no processo decisório das atividades a serem realizadas na formação proposta pelo programa.

Este capítulo está subdividido em sete partes. Primeiramente, apresento a natureza do estudo, discuto seu alinhamento ontológico e epistemológico, explano os instrumentos adotados para a geração de dados, bem como as justificativas para essas escolhas. Apresento, então, as perguntas de pesquisa que conduziram este estudo. Em seguida, discorro sobre como se deu o acesso ao campo e o recrutamento dos participantes, apresentando-os e, então, explico como se deu o processo de geração de dados. Por fim, descrevo os procedimentos analíticos empregados no tratamento dos dados, ou seja, aqueles voltados para a transcrição e codificação, fazendo referência às temáticas que emergiram da análise e que vieram a fazer parte dos objetivos deste estudo.

3.1 NATUREZA

Esta pesquisa está inserida no paradigma interpretativo (SCHWANDT, 2000) da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Segundo Denzin e Lincoln (2006), a depender do momento histórico em que um estudo se

encontra, diferentes significados podem ser atribuídos ao conceito de pesquisa qualitativa. Uma definição genérica proposta pelos autores é a de que

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Na pesquisa qualitativa, são ressaltadas pelos pesquisadores a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, bem como as limitações situacionais que influenciam a investigação. Além disso, tais pesquisadores estão preocupados com a multiplicidade de valores da investigação, buscando soluções para as questões que dão ênfase ao modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006)

O paradigma interpretativo caracteriza-se pela preocupação com o indivíduo e tem como empreendimento central compreender o mundo subjetivo das experiências humanas. (COHEN *et al.*, 2007) Segundo Schwandt (2000), do ponto de vista interpretativista, a ação humana distingue-se do movimento de objetos físicos precisamente por ser inerentemente significativa. Desse modo, para que se compreenda uma ação humana é necessário que o pesquisador entenda os significados que a constituem, visto que uma mesma ação humana pode ser interpretada de diferentes modos, variando segundo o contexto e as intenções do participante. (SCHWANDT, 2000)

Esta pesquisa contou com três instrumentos principais para a geração dos dados: 1) um questionário eletrônico, aplicado aos professores do projeto; 2) uma entrevista coletiva, realizada com a equipe gestora do PFI na IES investigada; e 3) um grupo focal com as integrantes da equipe docente na fase final do período investigado.

3.2 QUESTIONÁRIOS

Instrumento frequentemente utilizado, tanto em pesquisas de

natureza quantitativa quanto qualitativa, o uso de questionários apresenta vantagens e desvantagens. Atualmente, com o surgimento de ferramentas virtuais como o *Google Forms*, os questionários eletrônicos têm facilitado a geração de dados em alguns aspectos. Sua principal vantagem é a da otimização do tempo e consequente conveniência. O pesquisador, ao elaborá-lo em um sítio eletrônico, pode enviá-lo por meio de um link a várias pessoas de uma só vez, as quais poderão respondê-lo em local e horário de sua escolha, além de ter o pesquisador os dados de todos os respondentes em um só lugar, facilitando uma análise preliminar. Quanto às desvantagens, cito a possibilidade de baixa taxa responsiva dos participantes, o que pode ocorrer por diversas razões, além do fato de que eventuais dúvidas com relação ao questionário possam não ser sempre respondidas prontamente, dificultando a compreensão do instrumento e consequente engajamento dos participantes.

A decisão pela elaboração de um questionário eletrônico a ser aplicado aos professores se deu por uma questão de ordem prática. Inicialmente, eu pretendia realizar uma entrevista individual com cada participante da pesquisa, além do grupo focal. Elaborei, portanto, um roteiro de perguntas para essa entrevista com os professores, o qual ficou bastante extenso. Ao refletirmos sobre esse roteiro, chegamos à conclusão de que muitas daquelas perguntas poderiam ser respondidas de outra forma, pois tratavam de questões mais factuais, como nome, idade, formação, experiências profissionais anteriores, etc., figurando o questionário eletrônico como importante aliado na geração desses dados.

Elaborei, portanto, um questionário voltado a traçar o perfil dos professores que participaram do projeto PFI na UEL durante sua segunda etapa (**Apêndice C**). Além do perfil, busquei compreender também, por meio desse instrumento, como se configurou a experiência dos professores nessa formação. Embora tenha gerado dados relevantes a esse respeito, é preciso reconhecer que esse tipo de instrumento apresenta algumas limitações para uma pesquisa de base interpretativista, de modo que a maior contribuição dos participantes viria a ser dada no grupo focal.

3.3 ENTREVISTAS

Segundo Cohen e colaboradores (2007), a realização de entrevistas permite que o conhecimento seja co-construído, uma vez que os participantes

(entrevistador e entrevistado) dialogam acerca de um mesmo tema em busca de compreensão dos fatos relacionados a uma determinada situação. Os autores explicam que, desse modo, torna-se possível ao pesquisador tentar compreender o que se passa na mente do entrevistado.

Após reavaliarmos a necessidade de realização de entrevistas com todos os participantes, decidimos manter a proposta apenas para os coordenadores do projeto. A participação dos professores seria dada, portanto, por meio do questionário eletrônico mencionado anteriormente e da realização de um grupo focal.

3.4 GRUPOS FOCAIS

Os grupos focais são semelhantes a uma entrevista coletiva, no entanto, sem uma predominância de trocas entrevistador-entrevistados. Nos grupos focais, os participantes interagem entre si acerca das temáticas propostas pelo pesquisador, permitindo que ele observe a visão coletiva de um grupo de participantes acerca de um mesmo tema. Desse modo, os grupos focais favorecem a emergência dos pontos de vista dos participantes de modo mais espontâneo, podendo, em alguns momentos, prevalecer a agenda dos participantes sobre a do pesquisador, uma vez que é da interação entre os membros do grupo que os dados emergem. Requerem, no entanto, administração e facilitação habilidosas por parte do pesquisador. (COHEN *et al.*, 2007)

Desse modo, a realização de um grupo focal com os professores poderia apresentar a visão coletiva dos participantes sobre a formação continuada do PFI-UEL, bem como levantar visões individuais sobre como essa formação contribuiu para o desenvolvimento profissional desses professores.

Entrevistas e grupos focais funcionam como métodos complementares entre si, enriquecendo a natureza e a diversidade dos dados coletados e possibilitando uma melhor compreensão dos significados inerentes à mente de cada participante.

3.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas de pesquisa que conduziram este estudo são:

- 1) Que modalidades de formação foram proporcionadas pelo PFI-

UEL em sua segunda etapa e quais as motivações por trás dessas decisões?

- 2) O que essas modalidades formativas revelam sobre a abordagem adotada?
- 3) Quais os temas das práticas profissionais mais valorizados pelos professores e como se deu a participação desses na formação?
- 4) Quais os efeitos das práticas formativas na identidade profissional dos participantes?

3.6 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

3.6.1 Acesso ao Campo

Para a realização desta pesquisa, o acesso ao campo foi negociado diretamente com a coordenadora institucional do projeto O Paraná Fala Inglês (PFI) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) no segundo semestre de 2018, a qual concordou com a realização da pesquisa após consultar a coordenação estadual do programa no início de 2019. O projeto de pesquisa foi, ainda, submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), o qual foi aprovado em 26 de abril de 2019, sob o número de registro CAAE: 06553019.5.0000.5231.

3.6.2 Ética

O CEP/UEL é um órgão colegiado, de natureza técnico-científica, “criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.”⁵⁰ O órgão é constituído nos termos de resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a exemplo da Resolução CNS 466/2012, a qual

“incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.”

⁵⁰ (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019)

(BRASIL, 2012c, p. 1-2)

Essa Resolução defende que as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender a fundamentos éticos e científicos pertinentes. No que tange à eticidade, suas implicações são:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (BRASIL, 2012c)

Desse modo, a aprovação do projeto de pesquisa perante o CEP/UEL garante que o protocolo de pesquisa encontra-se adequado para execução, ficando o CEP corresponsável por garantir a proteção dos participantes da pesquisa.⁵¹

Dentre os cuidados adotados para a realização da pesquisa, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual devem figurar os objetivos da pesquisa, a forma de participação esperada, as garantias aos participantes, a exemplo da garantia de sigilo e de anonimato, bem como os benefícios e riscos aos participantes. No caso da presente pesquisa, os TCLEs utilizados podem ser encontrados nos **Apêndices A e C**.

No entanto, vale ressaltar que, segundo Chimentão e Reis (2019), “a conduta ética em uma pesquisa deve ir além do cumprimento de princípios éticos formais, entendidos como sendo de cunho burocrático”. (CHIMENTÃO; REIS, 2019, p. 694) Para as autoras, embora esse tipo de ética seja importante, para a pesquisa social ela não é suficiente. Desse modo, elas propõem o que chamam de “ética emancipatória”, a qual objetiva garantir que haja uma distribuição de poderes entre o pesquisador e os participantes da pesquisa tornando possível a incorporação das vozes dos participantes ao relato final da pesquisa. Nesse sentido, dentre as práticas realizadas com vistas à ética emancipatória, encontram-se “o acesso dos participantes às análises, para fins de sua edição, corroboração ou refutação, antes da publicação

⁵¹ (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019)

dos resultados.” (CHIMENTÃO, REIS, 2019, p. 705)

Tendo isso em vista, ressalto que, para além da ética burocrática assumida, com submissão do projeto de pesquisa ao CEP/UEL, elaboração e apresentação do TCLE aos participantes, garantia de sigilo, entre outros, busquei, nesta pesquisa, aproximar-me ao máximo de uma “ética emancipatória”, permitindo que as vozes dos participantes fossem incorporadas ao relato final do estudo.

3.6.3 Recrutamento dos participantes

Inicialmente, foram recrutados para participação na pesquisa os dois integrantes da coordenação do projeto na UEL, i.e. a coordenadora institucional e o orientador pedagógico, para que se pudesse ter uma compreensão mais ampla dos propósitos e da dinâmica da formação continuada do PFI, uma vez que essas informações não são disponibilizadas publicamente.

Concomitantemente, solicitei aos coordenadores os contatos dos professores que haviam atuado na segunda etapa do PFI na UEL, sendo esse o principal critério de inclusão utilizado. Por outro lado, seriam recrutados apenas aqueles professores que tivessem atuado por um período mínimo de dois meses no projeto, em busca de experiências mais amplas e detalhadas na formação de professores. Felizmente, todos os potenciais participantes encaixavam-se nesses critérios, totalizando nove professores recrutados.

3.6.4 Geração de dados: Parte 1

Tendo em vista que o projeto conta com dois coordenadores, sendo uma coordenadora institucional e um orientador pedagógico, propus, inicialmente, uma entrevista individual com cada um deles, com o intuito de compreender também as responsabilidades de cada função na formação de professores. Os participantes solicitaram, no entanto, que fosse realizada uma entrevista coletiva com ambos. Essa solicitação foi justificada pelo fato de a coordenadora institucional ter atuado como orientadora pedagógica por um breve período no início dessa etapa do projeto, bem como à tomada de decisões com relação à formação de professores ser realizada pelos dois coordenadores em conjunto, segundo informaram.

A entrevista coletiva foi realizada no dia 10 de maio de 2019, nas

dependências do projeto PFI na UEL. A equipe do projeto conta com uma pequena sala no Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH) na Universidade Estadual de Londrina (UEL) para encontro da equipe docente e realização de atividades administrativas. Na ocasião da entrevista, além da coordenadora institucional e do orientador pedagógico, estava presente na sala de encontro a secretária do PFI, realizando seus trabalhos habituais, sem participação ativa na entrevista, embora tenha tirado algumas dúvidas de cunho administrativo quando assim solicitado pela coordenadora institucional.

Anteriormente ao início da entrevista, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice A**) aos coordenadores, concedendo-lhes tempo suficiente para que realizassem sua leitura, tirassem possíveis dúvidas quanto à pesquisa ou ao TCLE e o assinassem. A entrevista foi gravada em um celular Motorola Moto G5S através do aplicativo *Audio Recorder* e o arquivo gerado foi transferido para o meu computador pessoal no mesmo dia e armazenado com segurança. Posteriormente, a entrevista foi transcrita para análise.

A entrevista foi realizada de forma semiestruturada, figurando o roteiro de perguntas elaborado (**Apêndice B**) como apoio. Uma pergunta, em especial, serviu de fio condutor para a discussão desenvolvida ao longo de toda a entrevista, embora essa função norteadora não tivesse sido prevista antecipadamente. Ao solicitar uma breve descrição histórica da formação de professores do PFI-UEL, os coordenadores revisitaram cada semestre letivo desde o início dessa segunda etapa buscando identificar as dificuldades encontradas em cada momento e relatar de que forma lidaram com elas. A partir disso, foi possível ter uma visão abrangente de como a formação de professores do PFI foi redesenhada ao longo dos quatro semestres da segunda etapa do projeto, bem como conhecer um pouco sobre os professores por meio das vozes dos coordenadores.

O encontro para a entrevista coletiva foi marcado segundo disponibilidade dos coordenadores para as 8hrs00min do dia 10 de maio de 2019, uma hora antes do início de um encontro de rotina da formação de professores. Por sugestão da coordenadora institucional, realizada por email quando da negociação de horário para a entrevista, me seria concedido um espaço no início do encontro de formação de professores naquela data para que eu pudesse apresentar a pesquisa e convidar as três professoras atuantes no projeto no primeiro semestre de 2019 a participarem deste estudo. No entanto, esse encontro de formação fora cancelado um

dia antes por motivos particulares e as professoras dispensadas. De um lado, isso possibilitou conversar com os coordenadores por um tempo mais longo, favorecendo uma geração de dados mais ampla e detalhada por meio da entrevista coletiva. De outro, aquele teria sido um momento importante para a realização de um primeiro contato com as professoras do projeto, ainda que representassem apenas uma parcela dos participantes que seriam recrutados, e eu precisaria agendar outro momento para apresentar-lhes a pesquisa.

Ao longo dos próximos dias, em meio a preocupações com o prazo para a realização da pesquisa e a alguns contratempos surgidos ao longo do processo, senti a necessidade de adaptar algumas das ideias originais do estudo para agilizar a geração de dados. Tendo tido conhecimento, quando da realização da entrevista coletiva, de que alguns dos professores antigos do projeto que seriam convidados a participar do estudo já não moravam ou trabalhavam mais em Londrina, o que implicaria em uma dificuldade de encontro para apresentação da pesquisa, decidimos fazer o contato inicial com os professores através de correspondência eletrônica.

No dia 21 de maio de 2019, enviei aos professores um email no qual eu me apresentava como pesquisadora e os convidava para participarem dessa pesquisa, explanando os objetivos do estudo bem como seus riscos e garantias. Em anexo a essa mensagem, enviei o questionário eletrônico via *Google Forms*, cuja introdução incluía o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na íntegra (**Apêndice C**). Ressalto que desde esse primeiro contato me dispus a sanar quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa ou ao TCLE que porventura pudessem surgir.

O questionário tinha por objetivo traçar um perfil desses professores, buscando compreender aspectos como sua formação inicial, suas experiências profissionais, com que cursos haviam trabalhado no projeto, por quanto tempo, entre outros. Além disso, incluía perguntas voltadas a compreender as impressões que os professores tinham quanto à formação docente do PFI, que ações formativas haviam contribuído mais para o seu desenvolvimento profissional, entre outras.

A decisão pela aplicação desse questionário anteriormente à realização do grupo focal teve como objetivo gerar dados individuais que auxiliassem na compreensão de quem são os atores envolvidos nas aulas do projeto anteriormente ao encontro do grupo. Os participantes foram informados sobre a possibilidade de realização de um grupo focal nesse mesmo instrumento, no qual

solicitei sua disponibilidade para participação no encontro presencial.

Após uma semana desse primeiro contato, apenas um professor havia respondido ao questionário, razão pela qual enviei novo email a cada participante individualmente a fim de esclarecer eventuais dúvidas com relação à pesquisa ou ao TCLE. De um modo geral, os participantes alegaram pouca disponibilidade de tempo para participarem do estudo, o que foi justificado por muitos pelas demandas de trabalho e dos programas de pós-graduação dos quais participavam. Alguns deles, no entanto, manifestaram interesse em participar da pesquisa assim que conseguissem organizar seus compromissos.

Ao longo das quatro semanas seguintes, após novas tentativas de contato, outros sete professores aceitaram participar da pesquisa, respondendo ao questionário. Nenhum dos professores convidados manifestou qualquer tipo de limitação para participar do estudo, embora uma professora não tenha respondido às diversas tentativas de contato realizadas. Figuram como participantes desta pesquisa, portanto, além dos dois coordenadores do projeto, oito professores instrutores que lecionaram no PFI-UEL durante sua segunda etapa.

3.6.5 Participantes

Esta pesquisa contou com as contribuições de 10 participantes, sendo dois coordenadores e oito professores. Ressalto que os nomes utilizados neste estudo são pseudônimos escolhidos por eles mesmos, exceto nos casos de Anna e Christina, as quais abstiveram-se de optar por um nome fictício para si mesmas, deixando a meu critério tal escolha.

A coordenação do projeto PFI na UEL foi composta por dois membros em sua segunda etapa. **Anna** era a coordenadora institucional do projeto, embora tenha atuado como orientadora pedagógica no início da etapa. É também professora adjunta da área de línguas estrangeiras modernas nessa mesma IES. **John Doe** atuou como orientador pedagógico do PFI-UEL em sua segunda etapa. Na ocasião da pesquisa, atuava também como professor colaborador na UEL.

Os professores que atuaram ao longo do período investigado e que aceitaram participar desta pesquisa foram: **Alanno, Christina, Europeia, Fabiana,**

Fernanda, Jessica, Lia e Paul.⁵² Com base nos dados gerados pelo questionário eletrônico, apresento uma síntese do perfil dos docentes do projeto.

Os professores participantes da pesquisa têm idade entre 23 e 45 anos e experiência com o ensino de língua inglesa entre dois e 18 anos. Dos oito, seis são formados em Letras, embora esse não seja um pré-requisito para candidatura a uma vaga de profissional graduado no PFI desde setembro de 2017⁵³. Além desses, uma participante era formada em Línguas, Culturas e Literaturas Europeias por uma universidade no exterior, e outra participante é aluna de um curso de Letras na mesma IES do projeto.

Dos oito professores, três são mestrandos e três doutorandos. Todos os mestrandos fazem parte de programas de pós-graduação voltados para a área de linguagem. Dentre os doutorandos, a área de pesquisa varia, sendo cada participante integrante de um programa de pós-graduação diferente – um com foco em Estudos da Linguagem, um voltado para Estudos Literários e outro da área de Educação.

O tempo de atuação dos professores no projeto varia entre dois meses e um ano e meio e todos os professores ministraram aulas em ao menos três cursos diferentes no PFI. Dentre os oito professores, quatro já haviam trabalhado com o ensino de inglês para fins específicos anteriormente, figurando entre essas experiências, aulas de leitura instrumental em língua inglesa, preparatórios para exames de proficiência, bem como cursos do programa IsF.

Uma avaliação do perfil dos professores participantes permite identificar que o contexto do PFI-UEL atraiu, especialmente, profissionais engajados em cursos da pós-graduação *stricto sensu*, o que pode ser justificado por um possível interesse de mestrandos e doutorandos em estreitar laços com a universidade, buscando, também nela, oportunidades para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Além disso, os participantes apresentam vivências profissionais em contextos de ensino diversos, o que pode ter lhes permitido desenvolver histórias de aprendizagem bastante diversificadas, possibilitando que se identificassem com os objetivos do programa com maior facilidade que um profissional com experiências mais restritas a contextos menos plurais.

⁵² Além desses, uma nona professora integrou a equipe do PFI-UEL em sua segunda etapa, porém, por não ter respondido ao convite para a pesquisa, não participou deste estudo. Quando mencionada por outros participantes, utilizo o pseudônimo “Prof. X” para referir-me a ela neste trabalho.

⁵³ Editais de seleção de bolsistas da Pró-Reitoria de Extensão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017c, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d)

3.6.6 Geração de dados: Parte 2

Os dados gerados por meio da entrevista coletiva com os coordenadores e das respostas dos professores ao questionário eletrônico possibilitaram uma compreensão global da formação de professores do projeto nessa segunda etapa bem como de quem são os atores envolvidos. A partir desses dados, busquei refinar a proposta do grupo focal, a qual precisou ser alterada em razão da baixa disponibilidade para participação dos professores.

Inicialmente pensado para reunir todos os professores participantes da pesquisa em um só momento, o grupo focal foi realizado apenas com as participantes que vinham atuando no último semestre do período investigado. A decisão por convidar apenas essas três professoras se deu pelo fato de que, por já reunirem-se com frequência, o agendamento do grupo focal poderia ser feito logo antes ou após algum de seus encontros rotineiros, buscando um momento que lhes fosse mais conveniente.

Após negociar com as professoras a melhor data e local para encontro, realizamos o grupo focal na tarde do dia 05 de julho de 2019 na residência de uma das participantes. Ao nos encontrarmos, tomamos um café juntas, quando pude me apresentar melhor e conhecer um pouco de cada uma delas de forma mais informal, momento do qual havia sentido falta no início da pesquisa. Em seguida, realizamos a geração de dados proposta.

O grupo focal foi gravado em áudio, com um celular Motorola Moto G5S, por meio do aplicativo *Audio Recorder*, e em vídeo, com uma câmera Canon T3i⁵⁴. Os arquivos de áudio e vídeo foram salvos com segurança em meu computador pessoal na mesma data da geração de dados, e esses últimos, transcritos alguns dias depois.

Anteriormente ao início da pesquisa, eu havia elaborado um instrumento com perguntas norteadoras para o grupo focal, o qual se encontra no **Apêndice D**. Sentia, no entanto, que precisava pensar em uma abordagem mais acolhedora, palpável ou interpretativa para dar início às nossas discussões, uma vez

⁵⁴ A gravação do vídeo foi interrompida pouco antes do final do grupo focal por falta de memória no cartão SD utilizado na câmera fotográfica. O arquivo de áudio gravado por meio do *smartphone* abrange o grupo focal como um todo, não tendo sofrido interrupções.

que eu ainda não havia conversado com essas professoras presencialmente e eu gostaria de afastar quaisquer possibilidades de que aquele momento se tornasse, de algum modo, intimidatório.

Assim, pensei em realizar uma espécie de *warm-up* para nossa discussão com algumas imagens que representassem momentos de aprendizagem, desenvolvimento, dificuldades e superação, no intuito de que as professoras pudessem relacioná-las às suas experiências na formação de professores do PFI. Cheguei a selecionar várias imagens de temáticas diferentes que remetiam a esses conceitos, mas não me agradava a ideia de fazer comparações de situações diversas. Eu queria pensar em uma temática única com o potencial de reunir todas aquelas concepções.

Cheguei, então, ao conceito de trajetória. Afinal, uma trajetória nos apresenta uma série de momentos, experiências de aprendizagem e sentimentos diversos. Como um de meus objetivos de pesquisa voltava-se a observar aspectos identitários relacionados ao desenvolvimento profissional dos participantes no período investigado, considerei importante buscar compreender, ainda que de forma generalizada, como havia sido a trajetória daquelas professoras na formação que o projeto havia lhes proporcionado até então, que dificuldades haviam sentido, que problemas haviam enfrentado, que emoções haviam permeado esse percurso desde sua entrada no projeto até o momento de nosso encontro.

Passei, portanto, a buscar imagens de estradas e trilhas as mais variadas possíveis, das que pareciam mais fáceis às mais difíceis, inseridas em paisagens das mais enigmáticas às mais deslumbrantes. Aqui, no entanto, senti-me fortemente influenciada por minhas experiências externas à academia. Por uma paixão pessoal, as imagens de estrada que mais me chamavam a atenção eram aquelas que levavam a montanhas.

Há pouco mais de 10 anos, morando em Curitiba e, portanto, muito próxima da serra do mar do Paraná, passei a praticar uma atividade física em meio à natureza conhecida como montanhismo. O termo “montanhismo” refere-se a diferentes atividades realizadas em montanhas, desde caminhadas moderadas até escaladas técnicas, geralmente relacionadas ao turismo ecológico. Embora possa englobar ambientes e modalidades com diferentes níveis de dificuldade, a prática do montanhismo costuma exigir certo planejamento, condicionamento físico, atenção, além de uma boa dose de paciência, força de vontade e determinação.

Lembro-me perfeitamente de muitas das emoções que senti em minhas primeiras experiências nesse novo campo – da empolgação e curiosidade em cada início de caminhada, do cansaço que ia e vinha ao longo da trilha, da ansiedade por chegar logo ao cume, do arrependimento que me acometia nos momentos de exaustão, da dúvida quanto a se valeria a pena continuar caminhando, etc.

Hoje, mais experiente, eu entendo que toda caminhada tem seus altos e baixos, podendo ser permeada por momentos de exaustão, medo, quedas e dores. Mas também entendo que só sente o gosto de chegar ao cume aquele que não desiste, que só é gratificado com uma linda vista aquele que seguiu em frente, e que as melhores lembranças vêm de nossas conquistas.

Ao deparar-me, portanto, com lindas imagens de estradas e trilhas inseridas nas mais belas paisagens em minha busca para o que defini como *warm-up* do grupo focal, aquelas que conduziam a morros e montanhas, além de terem significado especial para mim, traziam uma temática que atendia ao meu desejo de estabelecer uma analogia entre imagens e as experiências de aprendizagem na formação. Por conhecer pessoalmente tantas das vivências que acompanham trilheiros e montanhistas em suas jornadas em busca do desconhecido – um novo lugar, uma nova paisagem, as associações entre esse tipo de trajetória e aquela do contexto que eu estava investigando pareciam muito propícias. Senti, então, que aquela poderia ser a temática central que eu vinha buscando para um primeiro momento do grupo focal: a jornada em busca de algo novo.

Tendo tomado essa decisão, passei a concentrar minha busca por imagens de caminhos que levassem a alguma montanha. Ainda refletindo sobre minha escolha, pensava se deveria selecionar a imagem da montanha mais bonita, da que apresentava mais desafios ou da que provavelmente teria a vista mais bela de lá de cima. Após algumas reflexões, cheguei à conclusão de que o significado de chegar ao cume poderia ser diferente para cada um e que, pensando bem, para nós, montanhistas, a conquista de um cume não é nem de longe o fim da aventura. Ela é apenas uma dentre muitas das façanhas que buscamos, e acredito que na formação continuada a trajetória seja parecida.

Tendo, portanto, refletido sobre essa analogia, encontrei uma imagem que me pareceu perfeita para a proposta:

Figura 02 – Imagem principal usada no grupo focal



Fonte: www.pexels.com

Nela, além da estrada que eu buscava para simbolizar a trajetória, há vários elementos que poderiam ser associados a significados diversos: há um campo, um bosque, um morro mais baixo e mais próximo do início da jornada, montanhas mais altas ao fundo, com picos em diferentes alturas, além de espaços de luz e de sombra por toda a paisagem. Decidi por usá-la para estabelecer uma analogia com a trajetória percorrida pelas professoras na formação continuada proporcionada pelo PFI na UEL, confiante de que esse recurso não apenas contribuiria para tornar o momento mais acolhedor, mas proporcionaria uma ampliação das possibilidades de interpretação de suas vivências no contexto investigado. Para tanto, embora eu tivesse uma leitura particular de como cada elemento da imagem poderia ser associado à experiência de desenvolvimento profissional, buscava evitar qualquer tipo de interferência nas análises e reações das participantes.

Para dar suporte a essa ideia central, selecionei, ainda, imagens que pudessem ilustrar diferentes momentos, vivências e emoções associados a essa trajetória rumo a algo novo, a uma nova experiência. Minha interpretação dessas imagens é a de que elas poderiam retratar, na temática do montanhismo, o estudo da área, a análise dos obstáculos a serem enfrentados, o caminhar em uma área sem vista, o caminhar na crista do morro, podendo ver tudo de cima, o trabalho em equipe,

o pedido de ajuda, o conhecimento técnico, a bagagem carregada, a conquista do cume, a contemplação da vista, entre outros. A meu ver, tais concepções poderiam ser associadas a diversas vivências referentes ao desenvolvimento profissional na formação docente, como estudo, reflexões acerca das dificuldades encontradas, debates e trabalho em equipe, percepção dos conhecimentos adquiridos, autoconfiança, realização, dentre outros. Ao todo, 16 imagens fizeram parte dessa seleção e, embora algumas possam parecer semelhantes entre si, eu tinha a expectativa de que o olhar que cada participante lançaria sobre elas seria peculiar.

A imagem principal foi impressa colorida em tamanho proporcional a uma folha de papel A4. As imagens complementares, menores, foram impressas coloridas, recortadas e numeradas aleatoriamente, de 1 a 16, para facilitar o registro em áudio quando mencionadas pelas participantes. Tanto a imagem principal quanto as complementares encontram-se no **Anexo A**.

Tendo realizado a explanação de como cheguei à temática que veio a tornar-se uma espécie de guia para o parte da discussão do grupo focal, retorno à descrição daquele momento de geração de dados em si. No dia 05 de julho de 2019, reuni-me com as professoras do último semestre letivo da segunda etapa do projeto PFI-UEL. Comecei nossa conversa apresentando a imagem principal e solicitei que as participantes a imaginassem como representação da trajetória de sua formação como professoras de inglês para fins específicos. Pedi, então, que refletissem sobre em que posição da trajetória elas se encontravam naquele momento, o que demandou uma conversa um pouco mais prolongada sobre suas experiências e aprendizagens ao longo desse processo para que pudessem responder a essa pergunta.

Ao longo de uma hora e meia, as professoras instrutoras relataram diversas experiências vivenciadas em seu período de atuação no PFI, refletindo coletivamente sobre suas aprendizagens, desafios e realizações no projeto.

3.6.7 A pesquisadora

Conforme escrevo essas linhas, reflito sobre a posição que assumo como pesquisadora neste estudo. Minha busca é pela construção de sentido em conjunto com os participantes e, desse modo, corroboro o pressuposto de Schwandt (2000) de que é através de nossas experiências contínuas que inventamos, testamos e modificamos as construções que fazemos, com base em dimensões históricas e

socioculturais inevitáveis para tais construções, as quais são feitas segundo um senso comum. Nesse sentido, identifico-me como uma pesquisadora construcionista social neste estudo, ressaltando o compromisso ético assumido desde o início da pesquisa de submeter minhas análises à apreciação dos participantes em tempo hábil para eventuais considerações anteriormente à publicação do relato final.

No que se refere à ética, em todos os momentos da geração de dados, procurei manter um diálogo respeitoso com os participantes, adequando as propostas e momentos de geração de dados segundo suas solicitações, além de garantir-lhes o direito de não participar da pesquisa no todo ou em parte, se assim o desejassem.

Busquei afastar-me de um possível rigor técnico nos momentos de entrevista ou na realização do grupo focal, ciente de que as contribuições advindas de uma interação mais espontânea poderiam apresentar resultados significativos para a pesquisa, dada a sua natureza. Realizei, no entanto, as intervenções necessárias a fim de tirar dúvidas sobre algo que os participantes tivessem mencionado ou fazer uso das perguntas previamente pensadas para o momento da geração de dados e, portanto, importantes para os objetivos do estudo⁵⁵.

Com o intuito de minimizar possíveis riscos aos participantes, comprometi-me em submeter o relato final da análise dos dados à sua apreciação, garantindo-lhes o direito de fazer quaisquer considerações com relação a eventuais equívocos na interpretação dos dados ou a informações que, porventura, pudessem comprometer sua anonimidade. Nessa relação dialógica, procurei assegurar que as vozes dos participantes fossem incorporadas ao relato final da pesquisa, buscando aproximar-me ao máximo de uma ética emancipatória.

Desse modo, realizei a devolutiva aos participantes por meio da submissão, via email, do **Capítulo 4**, na íntegra, à apreciação de todos. Solicitei, na ocasião, que ao me retornarem com suas impressões, em um prazo de uma semana, considerassem os seguintes aspectos: a) pertinência das análises; b) participação na pesquisa; e c) contribuição do estudo.

Dentre os poucos participantes que retornaram com suas impressões, foi possível identificar a validação de minha interpretação dos dados, o reconhecimento da pertinência da pesquisa, além da valorização dos cuidados éticos

⁵⁵ As perguntas norteadoras para o grupo focal tinham como meta servir de apoio para que eu me lembrasse de todos os objetivos pensados previamente para aquele momento, não tendo sido realizadas necessariamente na ordem e modo como foram escritas no roteiro original.

adotados. Um participante, no entanto, solicitou a retirada de uma informação que considerou poder comprometer sua anonimidade, enquanto outra participante solicitou a supressão de parte de sua fala em um excerto, embora não tenha justificado a solicitação. Atendi às solicitações, readequando o texto nos locais alterados.

3.7 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

O processo analítico dos dados da pesquisa foi realizado de forma sucessiva e progressiva. Cada fonte de dados passou inicialmente por uma análise holística, na qual busquei identificar as principais informações levantadas, destacando aquelas que, de alguma maneira, chamaram a minha atenção.

No caso do questionário eletrônico, tracei o perfil de cada professor com base nas informações pessoais por eles disponibilizadas, elaborando um quadro para minha própria referência, o qual incluía os seguintes campos: “nome do professor” e “pseudônimo escolhido”, “formação acadêmica”, “experiência profissional” e “cursos ministrados no PFI”. Para o campo referente à “experiência profissional”, inseri ainda dados relacionados a experiências anteriores com o ensino de inglês para fins específicos, identificando, inclusive, os casos em que os professores manifestaram terem tido seu primeiro contato com esse tipo de ensino no PFI.

Transcrevi a entrevista coletiva e o grupo focal cerca de uma semana após a realização de cada um. Para essas transcrições, utilizei as seguintes convenções básicas:

1. interjeições, termos de preenchimento, risadas, suspiros, e outras ocorrências não linguísticas foram transcritas de forma relativamente livre;
2. palavras ou locuções incertas foram inseridas entre parênteses;
3. palavras ou locuções em tom mais elevado foram escritas utilizando-se somente letras maiúsculas;
4. comentários meus nas transcrições, assim como ações não verbais consideradas relevantes para a contextualização da cena no segmento em questão, foram inseridos entre colchetes [];
5. explicações e/ou traduções de uma palavra ou termo utilizado

- foram inseridas entre colchetes e após um sinal de igual [=];
6. pausas longas em meio a uma fala não terminada foram representadas por reticências;
 7. palavras incompletas foram indicadas por um hífen;
 8. palavras e locuções atribuídas a citações de outras pessoas ou de outros momentos foram inseridas entre aspas;
 9. trechos omitidos no excerto foram representados por reticências entre colchetes [...].

Um exemplo do uso dessas convenções na transcrição é proporcionado a seguir:

Excerto 00

JESSICA: [...] foi um divisor de águas pra eu entender o que que é leitura. Lógico que eu tive na graduação leitura, mas ter tido esse *workshop* com a professora [nome da professora ministrante], que me mostrou lá o Problema na Clamba... essas...

LIA: Ah, maravilhoso esse texto! [inaudível]

JESSICA: É, essas coisas, assim, bem, bem simples, que mudam a sua perspectiva de língua, né? É super legal!

LIA: É maravilhoso, né? Porque é muito louco, a gente lê sobre inglês pra fins específicos, e vê realmente aquilo acontecendo na sala de aula!

JESSICA: É, é, legal!

LIA: Que antes de, de dar o curso de leitura, eu falava: “Ah, interessante!”. [em tom de dúvida]

FERNANDA: “Vamos testar!”

LIA: Aí, depois, acho que de uns dois meses, os alunos estão voando, você fala “Meu Deus, não é possível!”

FERNANDA: É muito legal, né?

LIA: A gente [inaudível] gramática, eles vão estudar gramática no final do curso, né, tipo, bem por cima.

JESSICA: Sim, sim, sim!

LIA: Eu falo: “Gente, que maravilhoso!” É, parece que é mágica, né?

FERNANDA: as estratégias...

JESSICA: Parece, parece mágica! Leitura instrumental parece bruxaria! (GF⁵⁶)

Ainda na fase de transcrição da entrevista coletiva e do grupo focal, destaquei os excertos que, inicialmente, pareceram trazer os dados mais relevantes para os propósitos da pesquisa, marcando-os em negrito. Em seguida, passei à fase de codificação dos dados, com base em Saldaña (2013).

O processo de codificação na pesquisa qualitativa se dá ao eleger “uma palavra ou locução curta que designe um atributo sintético, saliente, sugestivo

⁵⁶ GF=Grupo Focal

e/ou que capture a essência de uma porção de dados visuais ou linguísticos⁵⁷.” (SALDAÑA, 2013, p. 3 – tradução minha) Segundo o autor, codificar é “um método que permite que você organize e agrupe dados codificados de forma semelhante em categorias ou ‘famílias’ porque eles compartilham algumas características – o início de um padrão.” (p. 9 – tradução minha⁵⁸)

Para a realização do primeiro ciclo de codificação dos dados nas transcrições da entrevista coletiva e do grupo focal, utilizei uma abordagem eclética, segundo proposta por Saldaña (2013), a qual abrange critérios selecionados de diferentes métodos de codificação, com a finalidade de ter uma primeira impressão mais global dos dados. Mantendo minhas perguntas de pesquisa sempre em mente, procedi à análise das transcrições atribuindo-lhes códigos provisórios, como “primeiro semestre”, “decisão”, “workshops”, “pesquisa”, “ETAs”, “produção de MD”, “aprendizagem”, entre outros. Como exemplo, no caso do **Excerto 00**, identifiquei nas falas de Jessica a modalidade formativa à qual se referia (*workshop*), a temática enfocada (leitura instrumental), além de suas reações ao conteúdo apresentado no evento em questão (“divisor de águas”, “coisas bem simples”, mudança de perspectiva, “parece mágica”).

A partir desse primeiro ciclo, identifiquei três temáticas mais frequentes e que se relacionavam às minhas perguntas de pesquisa, a saber: 1) “formação”, a qual compreende as diversas modalidades formativas realizadas no projeto, os conteúdos abordados nessas modalidades, as mudanças no desenho da formação a cada novo semestre letivo, além do processo decisório das atividades a serem realizadas; 2) “desenvolvimento profissional”, marcado por questões como relatos de aprendizagem, mudanças de perspectiva de língua e/ou de ensino, percepções, ressignificação de crenças, entre outros; e 3) “identidade”, constituída por discursos referentes à prática docente, à autoria na elaboração de MD, à satisfação pelo trabalho realizado, entre outros. No **Excerto 00**, por exemplo, identifiquei, nas falas de Lia, a dicotomia teoria-prática (“a gente lê sobre inglês pra fins específicos, e vê realmente aquilo acontecendo na sala de aula”), a qual associei posteriormente à

⁵⁷ No original: “a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data”. (SALDAÑA, 2013, p. 3)

⁵⁸ No original: “Coding is thus a method that enables you to organize and group similarly coded data into categories or ‘families’ because they share some characteristic – the beginning of a pattern.” (SALDAÑA, 2013, p. 9)

temática “formação”, além da autoidentificação de uma crença por parte da participante (“antes de dar o curso de leitura, eu falava ‘Ah, interessante!’”) e de uma mudança de perspectiva (“aí, depois, acho que de uns dois meses, os alunos estão voando, você fala ‘Meu Deus, não é possível!’”; “‘gente, que maravilhos!’ , é, parece que é mágica, né?”), as quais associei posteriormente à temática “desenvolvimento profissional”.

Após relacionar essas três categorias aos meus objetivos de pesquisa, procedi com novos ciclos de codificação em busca de dados relevantes para responder às perguntas deste estudo. Em meio a esse processo, uma importante temática emergiu dos dados: alguns dos participantes identificavam-se como membros de uma comunidade de prática, sendo o contexto investigado o espaço no qual ela teria se constituído.

A temática passou, então, a permear os objetivos deste estudo, de modo que, conforme respondia às perguntas de pesquisa inicialmente propostas, busquei refletir sobre que características daquele contexto poderiam indicar que ali se constituira ou poderia se constituir uma comunidade de prática, segundo os pressupostos de Wenger (1998).

Desse modo, em um novo ciclo de codificação, busquei identificar as dimensões da relação pela qual a prática se torna fonte de coerência em uma comunidade, ou seja, “engajamento mútuo”, “empreendimento conjunto” e “repertório compartilhado”. Concomitantemente, identifiquei os momentos nos quais os dados sob a categoria “identidade” indicavam que os participantes, além de expressarem um sentimento de pertencimento a uma comunidade, reconheciam-se também como “professores-autores”, conforme Garcez e Schlatter (2017).

Por meio dos ciclos de codificação, foi possível compreender os dados com maior clareza e, a partir disso, elaborar quadros que me auxiliassem a responder minhas perguntas de pesquisa. Desse modo, tendo em vista que a formação proposta variou em termos de modalidades formativas ofertadas bem como de professores participantes a cada semestre, elaborei quatro quadros, inicialmente, cada um voltado a descrever um desses períodos letivos. Nesses quadros, inseri os professores participantes do semestre, os cursos ofertados por cada um deles, as modalidades formativas propostas, os participantes externos que contribuíram para a formação do semestre, as justificativas por trás dessas decisões, as temáticas profissionais mais valorizadas pelos participantes do período, as menções a trabalhos colaborativos, as

menções à realização de pesquisas, entre outros. De forma mais sintética, esses dados foram inseridos em novos quadros de modo a responder às perguntas de pesquisa, os quais são encontrados no **Capítulo 4**.

Neste capítulo, descrevi a metodologia empregada neste estudo, explicitando a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para a geração de dados, os procedimentos de acesso ao campo e recrutamento dos participantes, os cuidados éticos adotados, os participantes, o processo de geração de dados e as escolhas que precisaram ser repensadas, a realização da devolutiva da análise aos participantes bem como suas reações e o atendimento a suas solicitações. Explanei também as convenções utilizadas para as transcrições dos dados e os procedimentos adotados para a análise, explicitando como uma das temáticas desta pesquisa emergiu dos dados.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PFI-UDEL

Neste capítulo, busco compreender como se deu a formação continuada de professores de inglês proporcionada pelo PFI-UDEL em sua segunda etapa, explorando os diversos aspectos dos objetivos desta pesquisa. Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira delas, realizo uma contextualização da formação docente proposta nessa etapa, buscando identificar as diferentes modalidades de formação realizadas bem como as motivações por trás dessas decisões. Na segunda seção, realizo uma reflexão sobre a visão de aprendizagem profissional subjacente às modalidades formativas propostas. Em seguida, investigo os temas das práticas profissionais mais valorizados pelos participantes assim como os diferentes papéis assumidos por eles na formação. Na quarta seção, busco identificar os efeitos das práticas formativas na identidade profissional dos participantes. Para tanto, analiso como são manifestadas suas identidades como aluno-professor, pesquisador e professor no projeto. Por fim, na quinta seção, realizo a discussão dos resultados, propondo uma reflexão sobre como as práticas formativas propostas pelo PFI-UDEL, na etapa investigada, possam estar relacionadas com a construção de uma comunidade de prática.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PFI-UDEL

A formação de professores proporcionada pelo PFI teve início na segunda etapa do programa, momento no qual esta pesquisa está inserida. Nesta seção, realizo uma contextualização da formação docente realizada pelo PFI-UDEL nessa etapa com base em minha primeira pergunta de pesquisa: **1) Que modalidades de formação foram proporcionadas pelo PFI-UDEL em sua segunda etapa e quais as motivações por trás dessas decisões?** Para tanto, utilizo, prioritariamente, os dados gerados pela entrevista coletiva (EC) realizada com Anna, coordenadora institucional, e John Doe, orientador pedagógico do PFI-UDEL.

Para tratar das atividades relacionadas à proposta formativa do PFI-UDEL, utilizo, neste estudo, o conceito de “modalidade de formação” proposto por Costa (2017), segundo o qual, as “modalidades de formação” constituem-se em “ações mais ou menos planejadas com enfoque na aprendizagem do professor”. (COSTA, 2017, p. 164)

Conforme informado por Anna, não existe uma prescrição específica para a formação docente do PFI, ou seja, cada universidade participante tem autonomia para decidir como irá realizá-la. Considero que, geralmente, as decisões tomadas quanto a uma formação de professores sejam influenciadas, em grande parte, pelos objetivos que se busca alcançar, levando em conta o tipo de curso a ser ministrado, o público-alvo, o material didático adotado, o perfil dos professores, entre outros. Por esse motivo, julgo importante descrever, primeiramente, algumas especificidades da UEL que teriam interferido, segundo os coordenadores, na decisão dos cursos ofertados pelo PFI nessa segunda etapa para que possamos compreender as decisões tomadas posteriormente com relação à formação de professores.

A UEL conta com um Laboratório de Línguas (LabLínguas), no qual cursos de inglês para fins gerais são ofertados em diferentes faixas de níveis de proficiência, o que, segundo Anna, teria influenciado, de certo modo, a decisão da IES por cursos de inglês para fins acadêmicos no PFI.

Excerto 01

ANNA: Então, a decisão na época, eu não participei dessa decisão, mas, né, a coordenadora, acho que a [nome de uma professora do PPGEL] participou também por estar na ARI [=Assessoria de Relações Internacionais], alguma coisa assim, foi de que... o... nós não ofertaríamos curso básico, que isso ficaria... e gerais... isso ficaria a cargo do Laboratório. Até, também, por conta de uma pesquisa que foi feita na UEL pra mapear qual que era o interesse das pessoas, nível de proficiência e tudo o mais... um levantamento, que a [nome da coordenadora da primeira etapa do PFI], na época, como coordenadora fez, que mostrava que a necessidade era de cursos voltados para o acadêmico. Então, que as pessoas, principalmente o pessoal envolvido na pós-graduação queria apresentar trabalho em evento, eles queriam ler *abstract*, eles queriam ler a pesquisa deles em língua inglesa, eles queriam saber preencher um formulário de uma universidade pra ir para um evento.

CIBELE: Sim.

ANNA: Então, por causa dessa pesquisa, né, desse mapeamento, e pelo fato da UEL já ter um Laboratório, foi decidido que a gente teria esse foco. Então isso já é diferente das outras universidades. As outras universidades não tinham pós-graduação tão desenvolvida, então já não tinham essa necessidade, é... e não tinham um Laboratório de Línguas. Então, a realidade deles acabava sendo outra. Eles queriam ofertar inglês básico. Era pra esse público que eles tinham. (EC⁵⁹)

Por meio do **Excerto 01**, é possível observar que a definição quanto ao foco dos cursos do PFI-UEL teria sido influenciada por outros membros da universidade, levando em conta o foco na pós-graduação *stricto sensu* e a estrutura

⁵⁹ EC=Entrevista coletiva

já existente na instituição para oferta de ensino de inglês para fins gerais, decisão da qual Anna não participara. Desse modo, o PFI-UEL passou a ofertar, prioritariamente, cursos de inglês para fins acadêmicos, evitando competir com os cursos de inglês para fins gerais ofertados pelo LabLínguas, com uma história de mais de 40 anos⁶⁰ no ensino de idiomas, visando, portanto, complementaridade de esforços.

A segunda etapa do PFI teve início em junho de 2017, tendo os primeiros cursos dessa etapa sido ofertados no segundo semestre daquele ano. Anna, que já havia atuado como instrutora de inglês na primeira etapa do projeto, era coordenadora pedagógica do PFI-UEL no início da segunda etapa e, portanto, nesta ocasião o integrava com maior experiência. Por volta da metade do primeiro semestre (2017/2), foi realizado processo seletivo para contratação de um orientador pedagógico, momento no qual John Doe passou a integrar a equipe e Anna assumiu a função de coordenadora institucional. Anna e John Doe figuram como membros permanentes do projeto ao longo de toda a segunda etapa do PFI.

Observa-se, portanto, que ações realizadas no âmbito da gestão do projeto sofriam influência de outras instâncias, em relações marcadas pela historicidade de suas interligações, pois Anna conhecia, como professora, a execução do PFI em sua primeira etapa.

Adicionalmente a essa estrutura de gestão, foram contratados, por meio de bolsas financiadas igualmente pela SETI/PR, três professores de inglês, ficando cada um responsável por três turmas em cada período letivo. Esses professores foram selecionados por meio de processos seletivos públicos e poderiam permanecer no projeto até o final daquela etapa.

Conforme se vê no **Quadro 02**, houve grande rotatividade docente durante esta fase do projeto, o que repercutiu na formação continuada organizada pela coordenação.

⁶⁰ ZORZO-VELOSO (2015)

Quadro 02 – Relação de professores atuantes na segunda etapa do PFI-UEL

Professor	1º sem.	2º sem.	3º sem.	4º sem.
Alanno	•			
Christina	•			
Europeia	•			
Fabiana	•			
Fernanda			•	•
Jessica				•
Lia		•	•	•
Paul		•		
X ⁶¹		•	•	

Fonte: a própria autora

Na entrevista coletiva (EC) com Anna e John Doe, evidenciou-se que as decisões quanto às modalidades de formação propostas pelo PFI-UEL foram tomadas, em grande parte, ao longo de cada semestre, fundamentadas na identificação de necessidades específicas da equipe docente e/ou nas características dos cursos ofertados em cada período, especialmente na necessidade de produção de material didático (MD) como objeto dessa formação.

No primeiro semestre dessa etapa, o PFI-UEL utilizava o MD proposto pelo programa estadual, vinculado à parceira canadense⁶². O *Smrt English* era comprado pelos alunos inscritos nos cursos do PFI em todas as universidades participantes. No entanto, segundo relatado por Anna, esse MD não se adequava aos propósitos dos cursos para fins acadêmicos que estavam sendo ofertados nessa IES, motivo pelo qual decidiu-se complementá-lo com outros MDs de produção própria. A singularidade da UEL, já manifestada no **Excerto 01** com relação à oferta de cursos, é reforçada na fala de Anna sobre os materiais didáticos:

Excerto 02

ANNA: [...] No primeiro sem-, nesse primeiro semestre, a gente estava usando um material, que era, né, a parceria mesmo do programa, os alunos compravam esse material, e... a gente sentiu muita dificuldade com o uso desse material.

CIBELE: Uhum.

⁶¹ Prof. X=Professora não participante da pesquisa.

⁶² O Programa O Paraná Fala Inglês atua em parceria com o governo canadense por meio da *Languages Canada* e da *Smart English*, sendo essa última responsável pelo material didático adotado pelo programa nas diversas universidades participantes.

ANNA: É, ele não tinha esse perfil... é... dos cursos que tinha sido decidido que a UEL focaria. [...] (EC)

Excerto 03

ANNA: [...] Comecei a falar disso por quê? Pra falar da dificuldade que a gente sentiu, então, com o material. Porque, daí, o material não dava conta dessa especificidade que a UEL tinha, do público que estava vindo estudar, com a proficiência que eles vinham, e, mesmo com adaptação de material didático, mesmo... Então o que a gente fez? A gente usava o material porque era algo... do programa... e a gente começava a complementar com... as questões específicas de inglês acadêmico que era o que a gente tinha se... né? Essa decisão local. E... no final desse semestre, a gente percebeu que, ao fazer, né, acompanhando, evasão dos alunos, motivo pelo que os alunos saíam, acompanhando a percepção dos alunos sobre as próprias aulas, apareceu, em muitos, assim, em termos de maioria, é... que eles adoravam as aulas que os professores traziam material. Os alunos não tinham essa noção que eram os professores que preparavam, assim, [incompreensível] que eles falavam, que as aulas extras, que não usavam o material que era próprio do programa, eram mais produtivas, que eles sentiam que aprendiam mais, que era mais relevante. [...] (EC)

A partir da avaliação informal da inadequação do MD adotado para os cursos para fins acadêmicos, emergiu uma prática importante no semestre 2017/2, a qual se tornaria presente também nos períodos subsequentes. Para preencher essa lacuna deixada pelo MD da *Smrt English*, a equipe docente passou a complementá-lo com MDs de produção própria, voltados para fins específicos, buscando atender às demandas do público-alvo.

Desse modo, realizada a negociação com os parceiros do programa quanto à não-utilização do MD da parceira canadense, a produção de MD próprio do PFI-UDEL, com foco em inglês para fins específicos, passou a figurar como prática imperativa em todos os semestres a partir de 2018/1. Por conveniência, a cada novo período letivo, MDs produzidos pela equipe do projeto em semestres anteriores eram reutilizados ou adaptados às demandas das novas turmas e/ou dos novos cursos ofertados.

Embora reconheça o potencial formativo dessa atividade, especialmente com base nos dados gerados para esta pesquisa, como veremos ao longo deste capítulo, considero que a produção de MD tenha surgido da avaliação de uma necessidade específica do contexto do PFI-UDEL com relação à expectativa da comunidade interna, não figurando, portanto, como uma ação proposta com vistas ao desenvolvimento do professor. Desse modo, refiro-me a essa atividade, neste trabalho, não como uma “modalidade formativa”, conforme definida por Costa (2017), mas como “prática” acordada pelo grupo, a qual viria a ter papel central nessa formação.

A decisão pela produção de MD para os cursos ofertados pelo PFI-UEL parece ter influenciado a tomada de diversas decisões subseqüentes quanto à formação docente ao longo da segunda etapa. A primeira delas, ocorrida ainda no início da etapa (semestre 2017/2), refere-se à oferta de *workshops* temáticos ministrados por professores convidados, os quais teriam, segundo os coordenadores, o objetivo de trazer aos professores do PFI-UEL conhecimentos pertinentes para o ensino e a elaboração de MDs voltados para inglês para fins específicos. Anna justifica essa decisão com base na avaliação de que os professores do projeto, embora formados em Letras, em sua grande maioria, careciam de conhecimentos característicos dessa modalidade de ensino de inglês.

Excerto 04

ANNA: [...] É, tanto que nós tivemos, daí, professores que entraram, e a maior dificuldade que a gente teve foi, então, nessa produção de material, porque eles não tinham muito conhecimento sobre essa especificidade que era preparar material para um curso em específico.

CIBELE: Uhum.

ANNA: Que eu acho que é próprio até da nossa própria formação. A gente não teve muito isso nos currículos de Letras, principalmente nos currículos mais antigos. (EC)

No **Excerto 04**, observa-se que Anna justifica a modalidade de formação pelo déficit⁶³ da formação inicial dos professores que não teriam conhecimentos suficientes sobre o ensino de inglês para fins específicos. Motivações semelhantes são relatadas na literatura que aborda a formação no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES-FILHO, 2016), indicando que o ensino de inglês para atividades de internacionalização demanda conhecimento especializado, normalmente não contemplado nos cursos de Letras. Esse aspecto é também apontado por Cristóvão e Beato-Canato (2016), segundo as quais, os cursos de Letras do Paraná não têm dado a devida atenção à

⁶³ Utilizo, neste estudo, o termo “déficit” para designar as características de que os docentes supostamente carecem para o trabalho proposto, tomando como base pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (DAVIS *et al.*, 2011), a qual identificou as principais abordagens de formação continuada de professores no Brasil com base na bibliografia disponível sobre a temática. Segundo os autores, “quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas (*sic*) – ou não foram adequadamente apropriados”, acarretando em que o professor seja privado dos recursos necessários para exercer sua profissão. A “abordagem do déficit” considera, ainda, que os professores precisam de constante atualização, uma vez que a ciência pedagógica está sempre avançando. Nessa perspectiva, embora o foco esteja na construção de novos modos de ser e de atuar na sala de aula, os professores são, geralmente, vistos não como sujeitos em busca de aprimoramento profissional, mas como objetos de ações de capacitação. (DAVIS *et al.*, 2011, p.18)

formação de professores para o ensino de inglês para fins específicos. Soma-se a isso, na percepção de Anna, um déficit quanto aos conhecimentos necessários para a produção de MDs para essa modalidade de ensino de inglês, o que parece ter sido considerado em diversas decisões tomadas ao longo da segunda etapa.

Dada a rotatividade dos professores e o replanejamento das atividades, foram realizadas, em cada semestre, modalidades de formação diferentes, valendo-se não apenas do conhecimento distribuído entre os membros do projeto (coordenadores e professores), mas também mobilizando especialistas externos, no intuito de apresentar aos professores novos conhecimentos para seu desenvolvimento profissional.

Assim, identificadas pela coordenação as áreas que demandavam mais atenção – a *expertise* para produção de MD para os cursos específicos e para complementar o déficit detectado – no semestre 2017/2, professores especialistas da área de linguagem atuantes na mesma instituição foram convidados a ministrar *workshops* temáticos. No semestre 2018/1, além desses, o projeto contou ainda com a contribuição de *English Teaching Assistants* (ETAs) por meio de formação com foco na língua inglesa.

O grupo formado pelos coordenadores e professores do PFI-UEL interagiu, portanto, com membros externos, constituindo uma rede de grupos com fins semelhantes, como no caso do programa de *English Teaching Assistants* (ETAs)⁶⁴, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da mesma instituição, cujos bolsistas desempenhavam atividades junto ao IsF na UEL. Desse modo, os encontros de formação eram realizados em conjunto com a equipe de professores do Idiomas sem Fronteiras da UEL (IsF-UEL), tendo em vista que, segundo Anna, havia semelhanças entre os objetivos dos dois projetos:

Excerto 05

ANNA: [...] e o IsF também estava começando... e o IsF também tinha que fazer uma formação com eles [=os professores bolsistas do IsF]... e a gente [=Anna e a coordenadora pedagógica do IsF] percebeu que os objetivos... eram alinhados, né... eram o mesmo. Então a gente criou, semanalmente... eles faziam quatro horas... a gente especificou lá, sexta-feira de manhã é a

⁶⁴ Os ETAs (*English Teaching Assistants*) são cidadãos norte-americanos, bolsistas da Fulbright, programa de intercâmbio educacional internacional do governo dos Estados Unidos, que são selecionados para atuarem como instrutores de inglês em outros países, apoiando projetos de IES públicas e privadas, de forma a contribuir para o processo de internacionalização do ensino superior nessas instituições. Esses bolsistas são recém-graduados e contam, ainda, com experiência em ambiente educacional. (FULBRIGHT, 2020)

formação, e a gente criou, com base nas necessidades, com base no que eles informaram, uma lista de oficinas⁶⁵ que eles teriam. (EC)

No caso do PFI-UEL, especificamente, uma das ETAs envolvidas atuou, ainda, com assistência particular aos professores em um serviço de suporte à escrita acadêmica, ofertado pelo projeto à comunidade interna da UEL no semestre 2018/1. Além de *workshops* voltados para essa temática e ofertados aos dois grupos (PFI-UEL e IsF-UEL) em conjunto, o serviço conhecido como “*Writing Center*” foi ofertado apenas pelos professores do PFI-UEL e, portanto, apenas esses receberam assistência complementar dessa ETA.

Por outro lado, o semestre 2018/2 fora marcado pelo que Anna define como “uma formação mais orgânica”, a qual teria sido decidida com base na experiência profissional e no engajamento das três professoras do período em atividades acadêmicas. Tendo em vista que toda a equipe docente do PFI-UEL daquele semestre estava envolvida em programas de pós-graduação da área de língua estrangeira moderna, seja como alunas regulares ou especiais, os coordenadores relatam terem sentido que deveriam valorizar as atividades que elas já realizavam fora do PFI e que julgavam serem bem-vindas para o projeto.

Excerto 06

ANNA: Foi daí que a gente [...] entrou com eles numa formação mais orgânica, né... todos eles fazendo disciplina do mestrado profissional, em línguas estrangeiras modernas, que são disciplinas mais... mestrado, mas com esse caráter mais prático de sala de aula, né, com teoria aliada... então eles produzem muito material com base na teoria... então... os três faziam a minha disciplina, foi por opção deles, não foi...

CIBELE: Uhum.

ANNA: Eu tinha uma disciplina que chamava Ensino de Inglês na Contemporaneidade, que a gente passava desde a questão do pós-método com Kumaravadivelu, passávamos por todas as abordagens... a gente estudava a teoria e... eles tinham que produzir com base naquilo. Então, estudamos sequência didática, abordagem de gêneros, eles produziam... leitura instrumental, eles produziam... letramento crítico, eles produziam... Então a gente foi, é, fazendo isso ao longo da disciplina. E os três estavam na disciplina, então aí a gente chegou à conclusão que... a gente podia ter um outro tipo de formação, valorizar as outras coisas que eles faziam dentro do programa, que a gente não precisava criar algo específico pra eles, devido a esse perfil. Então, assim, eles já tinham uma certa facilidade, e já estavam fazendo outras coisas que pra gente também era muito mais produtivo, né, John?

CIBELE: Eles não precisavam [inaudível]...

⁶⁵ Quanto aos encontros temáticos realizados com professores convidados, tanto no primeiro quanto no segundo semestres (2017/2 e 2018/1), Anna utiliza de forma alternada os termos “*workshops*” e “oficinas”. Optei por manter o primeiro na escrita deste trabalho por ser aquele que aparece com maior frequência nos dados gerados pelos demais participantes.

JOHN DOE: A gente chegou à conclusão de que o ideal seria incentivar o que eles estavam fazendo... (EC)

Adicionalmente, por sugestão de John Doe, essas três professoras teriam realizado, naquele semestre, um curso online no *website Future Learn* voltado para Inglês como Meio de Instrução (comumente referido como EMI, sigla para o termo em inglês – *English as a Medium of Instruction*). Anna argumenta que essa escolha teria sido fundamentada na percepção de que uma demanda voltada para a capacitação de professores nessa perspectiva de ensino por meio da língua inglesa se aproximava.

Embora o semestre 2018/2 tivesse sugerido a valorização das experiências de formação das instrutoras em outra instância institucional, no semestre 2019/1, esta dinâmica foi alterada com base em uma decisão da coordenação estadual do programa, a qual introduziu o *English as a Medium of Instruction* (EMI) como um dos cursos a serem ofertados pelos projetos institucionais, pressupondo ser esta área como lacunar de conhecimento e levando a novas ações formativas voltadas para EMI. Novamente, observa-se que as decisões institucionais eram influenciadas por outras instâncias, neste caso, da coordenação estadual do programa. Se, por um lado, decisões sobre quais cursos ofertar teriam emanado de outros atores no âmbito da instituição (**Excerto 01**), elas também estavam articuladas com atores externos à instituição:

Excerto 07

ANNA: Então, assim, essa última fase agora tá sendo marcada por... que é o último semestre desse... dessa fase... tá sendo bem marcada em relação ao Inglês como Meio de Instrução. O Paraná Fala Inglês a nível estadual acabou fazendo duas parcerias, uma com a UFPR [=Universidade Federal do Paraná] com o professor [nome de um professor especialista da UFPR] que trabalha, né, com a questão do EMI [=English as a Medium of Instruction]...

CIBELE: Sim.

ANNA: E... houve parcerias assinadas pela UEL, então, nessa colaboração de que iríamos pensar, então, sobre o EMI...

CIBELE: Uhum.

ANNA: Pensando nisso, é... em termos de programa, é... estadual, né... cada universidade teríamos duas vagas para participar de um curso em Curitiba com [nome do professor da UFPR] de uma semana, que na verdade era para professores da pós-graduação... [...] e para o coordenador ou o orientador pedagógico... no nosso caso, eu e o John Doe, a gente... nós já tínhamos uma viagem acadêmica programada... que foi primeira semana de fevereiro, alguma coisa assim, né? Desse ano...

JOHN DOE: [inaudível]

ANNA: Nós não poderíamos ir, então a gente indicou a Lia pra ir e a coordenação [=coordenação estadual do PFI] aceitou. Então, a Lia que representou o programa [=PFI-UEL] nesse curso em Curitiba...

CIBELE: Uhum.

ANNA: E, então, foi a Lia e uma professora da Ciência de Alimentos que já tinha dado aula em inglês e tinha essa... essa vontade. A UEL... então, o Paraná Fala Inglês, pagou tudo pra Lia, arcou com os custos pra ela ir fazer esse curso. É... então como já tinha esse... essa demanda vindo, e a gente achou que logo chegaria a demanda pra gente em pedir pra gente dar aula de EMI, a gente começou uma formação... Quer falar?

JOHN DOE: Não...

ANNA: Né? Associada a... ao IsF de novo, então a gente voltou com a ideia... das for-, da formação... é, semanal, que na verdade depois a gente decidiu que ela seria quinzenal... é... mas porque trouxe a demanda específica... que também ninguém tinha... então por mais que a Lia e a [nome da Prof. X⁶⁶], eles têm (intere-), eles não precisam daquela formação... de... instrumental, de gêneros, avaliação escrita, porque eles já tinham estudado tudo isso, mas o EMI é uma coisa nova pra todo mundo... inclusive pra gente... (EC)

Neste caso, as motivações não decorreram das necessidades de atendimento às demandas dos cursos que estavam sendo ofertados ou da valorização da formação proporcionada por outras instâncias institucionais, mas sim à agenda estabelecida pela coordenação estadual que também reforçava a visão de déficit de conhecimentos profissionais, inclusive por parte da coordenação pedagógica. Assim como nos demais semestres, os conhecimentos considerados relevantes não estavam distribuídos entre os membros do grupo, sendo necessário recorrer a especialistas externos.

A partir disso, o semestre 2019/1 é marcado pela volta de ações formativas em conjunto com o IsF-UEL, o que seria novamente justificado pelos interesses semelhantes entre os dois projetos. Diferentemente dos *workshops* realizados nos semestres 2017/2 e 2018/1, seja com professores convidados, seja com ETAs, no semestre 2019/1, foi proposta uma nova modalidade de formação, fundamentada em uma característica peculiar do foco adotado. Tendo em vista que o EMI era “uma coisa nova pra todo mundo”, inclusive para os coordenadores, os encontros formativos propostos passaram a ocorrer de forma mais colaborativa, baseada em contribuições de cada participante com o objetivo de que todos pudessem “aprender juntos”, sinalizando para a possibilidade de constituição de uma comunidade de prática:

Excerto 08

ANNA: [...] e a formação que a gente faz hoje, como eu estava te falando, é em relação ao EMI, é, porque isso é uma demanda de todo mundo e todos eles [=professores do PFI-UEL] também concordaram porque isso era novo pra todo mundo. Então eles não estão vendo isso em programa de pós, eles

⁶⁶ Prof. X=professora não participante dessa pesquisa.

não estão vendo isso em outro lugar. Então o que que eles fizeram? Todos eles fizeram um curso *online*... [...] esse do *Future Learn*, né, que você [=John Doe] achou lá pra eles. É um curso curto e tal, mas fizeram, e... a Lia fez esse em Curitiba [=evento da parceria entre PFI e UFPR]. Então, como que a gente organizou essa formação? [...] É... que que a gente combinou com eles? [...] Nós vamos fazer uma formação, mas ninguém tem formação no EMI, então nós vamos aprender juntos e vamos ver o que a gente tem... Fizemos, lógico, uma proposta inicial, mas que ela... também, vai se modificando... Então, nós combinamos que a Lia, que fez esse curso de uma semana lá [na UFPR] de 40 horas, ela começaria multiplicando o que ela viu lá com todo mundo...

CIBELE: Uhum.

ANNA: Então, nas primeiras reuniões dessa formação, a Lia que trouxe tudo o que ela viu lá, ela montou uma apresentação e... e fez com a gente... a Fernanda ficou responsável em dar um *feedback* pra todo mundo desse curso que o PFI tinha feito do *Future Learn online*, que o pessoal do IsF não tinha feito. Então daí a Fernanda compartilhou os resultados desse grupo. Vamos chegar.... O John Doe está terminando um curso pelo PFI que é... daquela plataforma, *Cambridge Assessment*, também... sobre... EMI, que ele daí que representa o programa nesse curso... está no meio do curso, né, quando terminar...

JOHN DOE: Quase no meio.

ANNA: [risos] quase no meio... está sofrendo pra terminar [risos]... é um curso puxado, é... e quando terminar ele vai dar um *feedback* também do que que... [incompreensível] esse curso... o que ele tem de diferente e igual... pro pessoal... e agora nós estamos discutindo, então, com base em tudo isso, com base nos cursos que estamos fazendo, com base nas leituras que estamos realizando, é... A ideia é criar princípios do que que é o EMI... e... de como que isso poderia nos orientar para uma produção de material didático... que a ideia era produzir com eles aí, começar a produção já em junho, julho... pra ver se no segundo semestre [=segundo semestre de 2019] a gente já teria um curso pensado pelo IsF e pelo PFI para oferta de EMI na UEL. (EC)

Em reuniões entre os dois grupos, o objetivo era o compartilhamento de aprendizados adquiridos em outras modalidades de formação (curso de EMI na UFPR, cursos *online*, etc.), ainda que prioritariamente do ponto de vista teórico, visto que eles próprios não tinham experiência em ministrar aulas de acordo com os pressupostos do EMI. Concomitantemente, no entanto, Lia, professora do PFI-UEL nos semestres 2018/1 a 2019/1, apresentava suas experiências iniciais com o primeiro curso de EMI ofertado pelo PFI-UEL naquele mesmo semestre (2019/1). Nesses encontros de formação, os grupos buscavam “criar princípios do que é o EMI”, tendo como foco a produção de MD para oferta de curso de EMI no semestre seguinte (2019/2), o qual estaria inserido, de forma mais planejada, na terceira etapa do programa. Novamente, a produção de MD foi a atividade que impulsionou a formação.

A experiência inicial de produção de MD para complementar o fornecido pela *Smrt English* desenvolveu confiança, pois, segundo Anna, o MD elaborado pela própria equipe docente apresentou *feedback* muito positivo por parte dos alunos do projeto na UEL, mostrando-se mais relevante, permitindo aulas mais

produtivas e com maior potencial de aprendizagem. Com base nisso, nos semestres 2018/1 e 2018/2, especialmente, os professores empenharam esforços na produção de MD para o ensino de inglês para fins acadêmicos, adaptando-os a cada novo semestre conforme as necessidades verificadas. À vista dos benefícios apresentados pela prática, a proposta de formação realizada no semestre 2019/1, voltada para EMI, considerava, desde o princípio, a possibilidade de produção de MD nessa perspectiva de ensino para a terceira etapa do programa.

Além dessas modalidades de formação, propostas segundo necessidades e objetivos específicos de cada período letivo, o projeto teria contado, ainda, com a realização de reuniões pedagógicas periódicas, pesquisa, orientações e *feedback* individuais aos professores ao longo de todo o período.

Com base nos relatos analisados e nas diversas oportunidades de aprendizagem apontadas pelos participantes, identifico como modalidades de formação verificadas ao longo da segunda etapa do PFI-UEL, as seguintes:

Quadro 03 – Modalidades de formação propostas pelo PFI-UEL durante a sua segunda etapa

Modalidade de formação	Justificativa	Período	Frequência	Participantes
Reuniões pedagógicas	Abordar questões pedagógicas e administrativas rotineiras. (EC e GF ⁶⁷)	Todos os semestres	Quinzenal	Realizadas com os professores do semestre, sendo conduzidas pelo orientador pedagógico juntamente com a coordenadora institucional. (EC e GF)
Orientações individuais (presenciais ou online)	Abordar questões de ensino e produção de MD, buscando a solução de problemas das práticas do grupo. (EC e GF)	Todos os semestres	Não informado	Realizadas com os professores do PFI-UEL, de modo individual, conduzidas pelo orientador pedagógico e pela coordenadora institucional de forma intercambiável. (EC e GF)
Assistência em sala de aula	Prestar suporte pedagógico segundo demanda verificada com relação a uma professora em especial. (EC)	Primeiro semestre (2017/2)	Realizada conforme verificação da necessidade.	Prestada pelo orientador pedagógico a uma professora do período. (EC)
Workshops temáticos com professores convidados	Apresentar aos professores conhecimentos pertinentes para o ensino de inglês para fins específicos e elaboração de MD para tais cursos. (EC)	Primeiro semestre e início do segundo (2017/2 e 2018/1)	Sem. 2017/2: não informado. Sem. 2018/1: sete encontros de quatro horas cada, no período de jan-mar/2018. (email OP ⁶⁸)	Ministrados por professores convidados pelos coordenadores, sendo ofertados aos professores do PFI-UEL e do IsF-UEL em conjunto. (EC e GF)
Workshops com foco linguístico ministrados por ETAs (English Teaching Assistants)	Aproveitar a presença de ETAs na IES para contribuir com temáticas linguísticas e culturais para a formação docente. (EC e GF)	Segundo semestre (2018/1)	Quinzenalmente. Foram realizados 16 encontros de quatro horas cada. (email OP)	Ministrados por ETAs e ofertados aos professores do PFI-UEL e do IsF-UEL em conjunto. (EC e GF)

⁶⁷ EC=Entrevista Coletiva; GF=Grupo Focal.

⁶⁸ OP=Orientador pedagógico

Treinamento (assistência) voltado para o <i>Writing Center</i> (suporte em escrita acadêmica)	Aproveitar a presença de uma ETA especialista em escrita acadêmica na IES como forma de contribuição para o PFI-UJEL por meio de um serviço de assistência à escrita acadêmica à comunidade interna da UJEL. (EC e GF)	Segundo semestre (2018/1)	Não foi possível identificar a frequência com que os encontros ocorriam.	Realizado por uma ETA especialista em escrita acadêmica em forma de assistência aos professores do PFI-UJEL em eventos de atendimento à comunidade interna da IES. (EC e GF)
Disciplina de mestrado profissional em línguas estrangeiras modernas na UJEL	Professoras do semestre 2018/2, engajadas na pós-graduação, teriam se matriculado nessa disciplina espontaneamente. Decisão por inserir a modalidade como parte da formação fora tomada por Anna e John Doe. (EC)	Terceiro semestre (2018/2)	Semanalmente, em encontros de duas horas.	Ministrada pela coordenadora institucional do PFI-UJEL e ofertada aos alunos do referido mestrado profissional, dentre os quais se encontravam as três professoras instrutoras do PFI-UJEL do terceiro semestre. (EC)
Curso online sobre EMI no website <i>Future Learn</i>	Curso sugerido por John Doe. Com base na sensação de que uma demanda pelo ensino de EMI se aproximava, os coordenadores teriam decidido propor um estudo a respeito da temática. (EC)	Terceiro semestre (2018/2)	Semanalmente, por cerca de duas horas.	Curso realizado pelas professoras do terceiro semestre. (EC)
Curso presencial sobre EMI na UFPR	Proposto por meio de uma parceria entre o PFI, a nível estadual, e um professor da UFPR especialista da área. (EC e GF)	Quarto semestre (2019/1)	Evento de 40 horas ocorrido ao longo de uma semana no início do semestre.	Ministrado pelo professor especialista em EMI da UFPR e ofertado a dois membros de cada IES participante do PFI. No caso do PFI-UJEL, Lia teria representado o grupo, acompanhada de uma professora de outro departamento. (EC e GF)
Curso presencial sobre EMI na UFPR	Proposto por meio de uma parceria entre o PFI, a nível estadual, e um professor da UFPR especialista da área. (GF)	Quarto semestre (2019/1)	Evento ocorrido ao final do quarto semestre, sem informações sobre sua carga-horária.	Ministrado pelo professor especialista em EMI da UFPR. Participaram desse curso todas as professoras do PFI-UJEL no semestre 2019/1. (GF) Não foi possível identificar quem eram os outros participantes do curso.

Curso online sobre EMI na plataforma Cambridge Online	Não foi possível identificar.	Quarto semestre (2019/1)	Não foi possível identificar.	Realizado pelo orientador pedagógico segundo proposta do PFI. (EC)
Encontros de formação em EMI	EMI era considerado algo “novo para todo mundo”, inclusive para os coordenadores. Formação decidida após sugestão dos coordenadores do PFI-UEL e IsF-UEL e consequente aceite dos professores dos projetos. (EC)	Quarto semestre (2019/1)	Semanalmente, no início do período e, mais tarde, quinzenalmente, intercaladas com as reuniões pedagógicas.	Professores instrutores do PFI-UEL e do IsF-UEL, Anna, John Doe e orientadora pedagógica do IsF-UEL. (EC e GF)

Fonte: a própria autora

O **Quadro 03** permite observar que, em um período de dois anos, a formação docente contou com uma grande diversidade de modalidades, as quais foram propostas com base em diferentes motivações e para as quais vieram a contribuir membros de diversos grupos externos. Após analisar as justificativas fornecidas pelos participantes para essas modalidades de formação, classifiquei-as segundo as seguintes categorias:

- **organização, supervisão e debate sobre o trabalho do corpo docente**, propostos em reuniões pedagógicas, orientações individuais e assistências em sala de aula;
- **busca por novos conhecimentos a partir da identificação de demandas específicas**, realizada por meio de *workshops* temáticos com professores convidados, de cursos *online* (*Future Learn* e *Cambridge Assessment*) e presenciais (UFPR) sobre EMI bem como em encontros de formação sobre EMI;
- **aproveitamento da presença de membros de outras comunidades na IES e de seus conhecimentos**, a exemplo das contribuições trazidas por ETAs, tanto nos *workshops* com foco linguístico quanto no *Writing Center*;
- **valorização dos interesses acadêmicos particulares da equipe docente em benefício do projeto**, a exemplo da assistência em aulas de disciplina de um mestrado profissional na própria IES.

Dentre essas categorias, e por meio dos excertos presentes nesta seção, a que parece apresentar de modo mais fundamental o que a coordenação do projeto associa ao que há de próprio da formação docente proposta para fins de internacionalização, no contexto e período investigados, refere-se à busca por novos conhecimentos a partir da identificação de demandas específicas. Com base nos propósitos estabelecidos pelo projeto, ou seja, na especificidade dos cursos por ele ofertados, avaliou-se que ampliar os conhecimentos voltados ao ensino de inglês para fins específicos/acadêmicos e ao EMI era premente para a formação proposta.

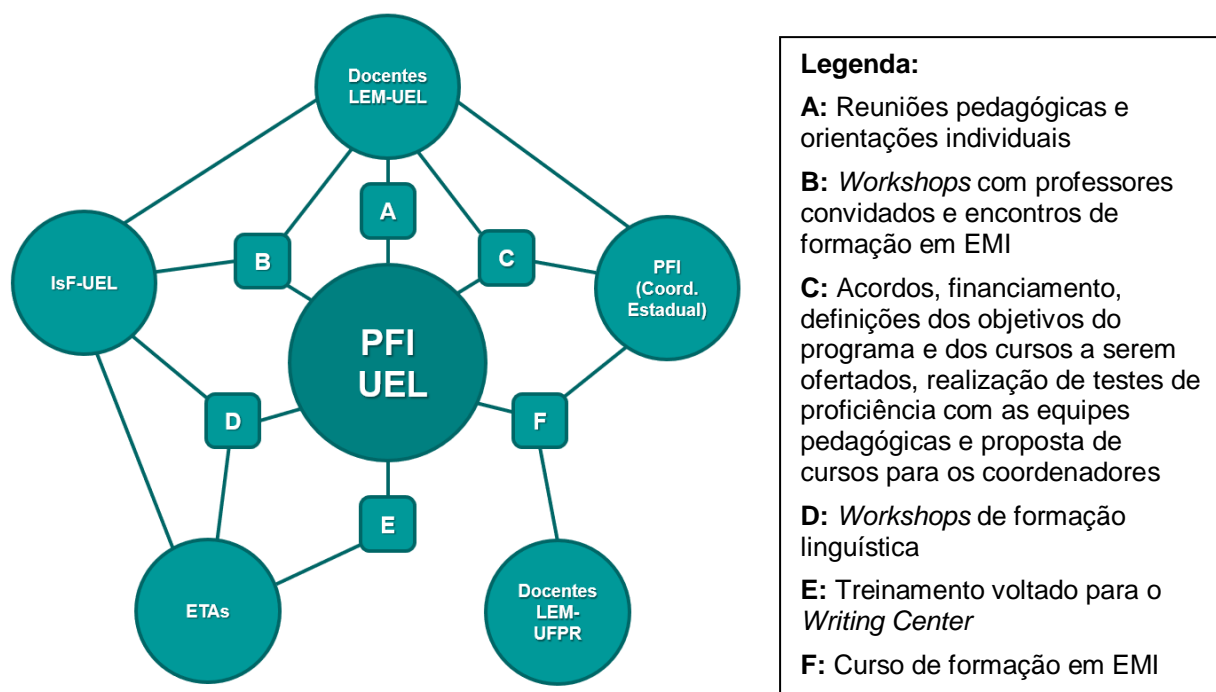
Essa perspectiva reforça a concepção de que as potenciais contribuições do programa para o processo de internacionalização da universidade estariam voltadas a capacitar a comunidade interna para a produção e disseminação do conhecimento em âmbito internacional, adequando-se à agenda externa e, portanto, sinalizando para o que Lima e Maranhão (2009) definem como

“internacionalização passiva”.

O **Quadro 03** revela, ainda, a participação de diferentes grupos na formação proposta pelo PFI-UEL. Conforme mencionado no **Capítulo 2**, segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015), as profissões são constituídas por uma complexa paisagem de diversas comunidades de prática, as quais se envolvem não apenas na prática da profissão, mas também no ensino, pesquisa, gestão, associações, entre tantas outras dimensões, práticas que carregam suas próprias histórias e regimes de competência. As relações que uma pessoa estabelece com uma multiplicidade de práticas nessa paisagem lhe permitem construir o que os autores chamam de *knowledgeability* da profissão, composta por diversos tipos de conhecimento vistos como relevantes para a constituição de uma identidade dentro de uma competência específica.

Tendo em vista que os conhecimentos necessários para o engajamento nas práticas definidas pelo grupo do PFI-UEL não se encontravam distribuídos entre seus membros, diferentes comunidades vieram a influenciar as decisões e/ou contribuir para o projeto, o que pode ser associado à constituição de uma paisagem de práticas. Nessa dinâmica, os professores do PFI-UEL, responderam a demandas de instâncias superiores do programa, uniram-se e se distanciaram do grupo do IsF-UEL, compartilharam suas experiências e conheceram outras tantas por meio da interação com membros de outros grupos, desempenharam diferentes papéis, atuando como aprendizes, pesquisadores e professores. Nessa paisagem, o conjunto de conhecimentos construído é influenciado pelas relações estabelecidas com comunidades diversas, como pode ser visto na **Figura 03**.

Figura 03 – Rede de comunidades constituída na formação do PFI-UEL



Fonte: a autora

A **Figura 03** representa as diversas comunidades inter-relacionadas na formação do PFI-UEL com base no levantamento das modalidades formativas propostas para o projeto em sua segunda etapa. Cada círculo representa um grupo que, de algum modo, influenciou a formação docente proposta no contexto investigado. Nas letras de A a F encontram-se, prioritariamente, as modalidades formativas realizadas por meio das relações estabelecidas entre essas comunidades e a do PFI-UEL, embora questões de ordem administrativa também tenham sido consideradas para a constituição dessa rede, dada sua importância para a manutenção do programa a nível estadual.

Desse modo, a comunidade de docentes da área de línguas estrangeiras modernas da UEL, por exemplo, estaria relacionada ao grupo do PFI-UEL por meio dos coordenadores do projeto, os quais estariam responsáveis pela realização de reuniões pedagógicas e orientações individuais (A). Outros professores daquela comunidade, ao ministrarem *workshops* temáticos ao grupo do PFI-UEL e do IsF-UEL em conjunto, estabeleceriam a relação B, a qual representa também os encontros de formação em EMI entre os dois grupos de professores em formação, sob supervisão de seus respectivos coordenadores, docentes da IES.

Embora associe a constituição dessa rede de comunidades ao que

Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) definem como uma paisagem de práticas, ressaltando que, segundo os autores, a paisagem de práticas percorrida por cada professor em particular é distinta, tendo em vista que as histórias de aprendizagem construídas na formação inicial e em outras experiências profissionais e formativas contribuem para a constituição do conjunto de conhecimentos construído por cada membro isoladamente.

Desse modo, a rede de comunidades representada pela **Figura 03** está baseada nos conjuntos de conhecimentos mobilizados para a constituição da *knowledgeability* da profissão específica em foco, ou seja, da formação de professores de inglês para fins de internacionalização no contexto investigado, ficando a critério da comunidade do PFI-UEL o estabelecimento de seu próprio regime de competência.

4.2 VISÃO DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL SUBJACENTE ÀS MODALIDADES FORMATIVAS REALIZADAS

Ao considerar as diversas modalidades que permearam a formação docente do PFI-UEL em sua segunda etapa, observa-se que a maior parte delas emergiu de forma dinâmica ao longo do projeto. A alta rotatividade dos membros temporários do grupo levou à necessidade de uma reconfiguração das modalidades formativas propostas, visto que essas eram baseadas no perfil dos professores de cada semestre em relação à oferta de cursos e decisões da coordenação estadual. Nesta seção, busco responder à minha segunda pergunta de pesquisa: **2) O que as modalidades formativas propostas pelo PFI-UEL revelam sobre a abordagem adotada?** Para tanto, faço uso dos dados gerados por todos os instrumentos utilizados para esta pesquisa.

Primeiramente, é importante notar como a opção pela oferta de cursos de inglês para fins acadêmicos e a consequente avaliação de que o MD proposto pelo programa não se adequava ao contexto do PFI-UEL geraram, inicialmente, em caráter experimental e, mais tarde, permanente, a necessidade de produção de MD próprio da equipe docente para garantir um trabalho mais satisfatório. Por essa razão, muitas das modalidades de formação propostas ao longo da segunda etapa foram fundamentadas nas necessidades prementes para que essa atividade fosse bem-sucedida.

A produção de MD autoral por parte da equipe do projeto passou a figurar, desse modo, como prática central desse grupo de professores. Para tanto, a construção de sentido com relação ao ensino de inglês para fins específicos e de inglês como meio de instrução (EMI) teria sido tomada como foco de pesquisa e de outras ações formativas.

Inicialmente, a desconstrução de crenças sobre aprendizagem para fins específicos foi identificada como uma necessidade por parte da coordenação:

Excerto 09

ANNA: É... essa ideia de que... e a gente escutava muito dos professores nessa primeira fase... “Como que eu vou ensinar ele ler um *abstract* se ele não sabe nem o verbo *to be*?” Então, é uma crença muito forte de que você precisa... ter o básico que você precisaria saber pra você conseguir fazer... Então, isso, pra mim, demonstrava na época que era uma falta de conhecimento do... do que que é pra fins específicos... né, que a gente sabe que “Não, eu posso, eu consigo. A habilidade é diferente, eu consigo... é... fazer com que o meu aluno leia, que ele seja proficiente em ler... na sua área... sem que ele necessariamente consiga falar ou saber das regras do verbo *to be*, por exemplo.” (EC)

No **Excerto 09**, Anna estabelece a inadequação da crença, aparentemente bastante comum entre professores que não têm experiência com o ensino de inglês para fins específicos, como um problema a ser tratado na formação, especialmente em 2017/2⁶⁹. Estabelecido o déficit de conhecimento, a proposta inicial de *workshops* estaria voltada a apresentar conteúdos que os coordenadores julgavam pertinentes para atender a necessidades específicas verificadas no diálogo com os professores.

Excerto 10

ANNA: [...] Então... as duas orientadoras pedagógicas da época éramos eu e a [nome da orientadora pedagógica do IsF-UEL], a gente se juntou... criamos esse calendário e convidamos pessoas que... sobre temas que a gente achava que a gente precisava, então a intenção era... eles teriam esse *workshop*, né, com diferentes pessoas, que a gente também queria... ah, integrar outros professores do departamento no programa... que não ficasse... “programa da Anna”, “programa da [nome da orientadora pedagógica do IsF-UEL]” .

CIBELE: Uhum.

ANNA: Então, a gente convidou vários professores, e a intenção era que eles viessem, fizessem esse *workshop*... e depois, a gente retomasse essas questões... na preparação de material didático em específico. Aí, então... por exemplo, ele teve lá um *workshop* de... produzir sequências didáticas, por exemplo... a proposta do ISD [=interacionismo sociodiscursivo] ajudava muito

⁶⁹ Embora Anna utilize o termo “primeira fase” nesse excerto, a análise de todo o segmento no qual está inserido permite entender que ela se referia ao primeiro semestre da segunda etapa.

a gente nas aulas de escrita, por exemplo. Então, eles têm que escrever um *abstract*, então, lá o fato de você trabalhar a capacidade de ação discursiva, linguística discursiva, era muito... didática... para os professores. Então, a gente decidiu que um dos *workshops* seria de sequência didática. (EC)

A integração da coordenação e das equipes docentes de dois projetos (PFI-UEL e IsF-UEL) em uma mesma modalidade de formação, em cujos eventos professores externos eram convidados a contribuir, demonstra o início de uma complexa relação entre diferentes grupos de professores, cada qual com seu conjunto de conhecimentos, com vistas à resolução de problemas específicos e à construção de sentido em conjunto.

Por meio do exemplo dado por Anna, no **Excerto 10**, pode-se inferir que os *workshops* ofertados no semestre 2017/2 visavam a mobilizar um conjunto de conhecimentos voltado para conteúdos teóricos avaliados pelas coordenações dos dois projetos como favoráveis para auxiliar o processo de construção de sentido sobre o ensino de inglês para fins acadêmicos, figurando como pares mais experientes, nessa modalidade, os professores universitários convidados.

Alanno, professor instrutor do início dessa etapa, apresenta um olhar relativamente informal sobre esses eventos: “No período que participei, tínhamos conversas com convidados, eles apresentavam técnicas de ensino, suas pesquisas, visão de mundo e experiências em sala de aula”. (QE⁷⁰) De forma semelhante, Europeia descreve a formação da qual participou no semestre 2017/2 como “um processo onde professores convidados falam da própria experiência ou trazem argumentos muito válidos para reforçar aspectos do ensino ou adicionar conteúdos novos.” (QE)

O termo “conversas” implica uma relação dialógica entre os professores convidados e os professores bolsistas, embora a descrição que Alanno apresenta para tais eventos não revele um papel participativo por parte dos professores do PFI-UEL nos mesmos. De modo semelhante, na descrição de Europeia, a condução desses encontros era permeada por falas da “própria experiência” daqueles profissionais ou para a apresentação de “conteúdos novos”. Os *workshops*, portanto, sugerem uma concepção de formação continuada que relegava aos professores do PFI o papel de assistência em formato com fortes traços de “racionalidade técnica”, isto é, de viés mais teórico.

⁷⁰ QE=Questionário Eletrônico

Isso parece ser reforçado por Anna, que via os conteúdos novos apresentados nesses eventos como fundamentos para as discussões acerca das práticas docentes, realizadas em reuniões pedagógicas e em orientações individuais:

Excerto 11

ANNA: Mas junto com essas oficinas, daí, a gente tinha o que a gente chamava de reunião com o orientador pedagógico, que era onde a gente via as demandas específicas, o que que aconteceu na sala na semana, como que aquilo que ele viu na oficina podia fazer sentido pra... para aquele momento... né... “Ah, ele não está conseguindo avaliar”... e a gente sempre conseguia puxar... “Mas vocês não viram lá com a [nome de professora convidada para ministrar um *workshop* sobre avaliação], como é que era? O que que ela falou de avaliação de produção escrita? Então, como é que nós vamos avaliar isso aqui?” Então, a gente conseguia puxar, né, essas questões... (EC)

Excerto 12

ANNA: [...] E... daí, nas orientações, a gente resgatava isso e fazia sent-, parecia que fazia sentido pra eles, né... eles entendiam... “Ah, não, tá! Então, tá! Então, você acha que eu tenho que ter mais uma aula aqui... por caus-”, “É, assim, ó... porque você já está pedindo a produção pra eles sem eles terem... estudado o gênero em si, né... quando que você ensinou pra ele qual é a linguagem...?” (EC)

A mediação da coordenação entre os conhecimentos tratados nos *workshops* e os necessários para lidar com os desafios das práticas acordadas pelo grupo se dava tanto nas reuniões pedagógicas (**Excerto 11**) quanto nas orientações individuais (**Excerto 12**), eventos nos quais o “conhecimento disciplinar” e o “conhecimento para ensinar” (FREEMAN, 2016) se inter-relacionavam.

De forma semelhante, no caso do semestre 2018/1, em que os *workshops* foram ministrados, inicialmente, por professores universitários e, mais tarde, por ETAs, as temáticas abordadas apontam, novamente, para questões de viés teórico, como pode ser observado no **Quadro 04**:

Quadro 04 – Temáticas abordadas nos *workshops* do semestre 2018/1

<i>Workshops</i> temáticos ministrados por professores convidados	<i>Workshops</i> de formação linguística ministrados por ETAs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de sequências didáticas; ▪ Inglês para leitura; ▪ Uso de ferramentas digitais no ensino de línguas; ▪ Lexicografia; ▪ Avaliação de produção escrita; ▪ Avaliação de produção oral; e ▪ Produção de material didático. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Língua ▪ <i>Writing Center</i> ▪ Ferramentas tecnológicas no ensino de línguas
Carga horária: sete encontros de quatro horas cada.	Carga horária: dezesseis encontros de quatro horas cada.

Fonte: a própria autora⁷¹

Naquele semestre (2018/1), a *expertise* apresentada por uma ETA em escrita acadêmica foi aproveitada não apenas para a formação dos professores do PFI-UEL, mas também em prol da comunidade acadêmica da IES:

Excerto 13

ANNA: [...] e nesse primeiro semestre de 2018, outra diferença que a gente teve é que vieram os ETAs, né, e... a gente aproveitou que tínhamos uma... uma das ETAs que tinha um *expertise* sobre o *writing center* [=suporte para escrita acadêmica], que era a [nome da ETA⁷²], e ela... então a gente colocou também como parte da formação, é... não só fazer *workshop* com os alunos [=professores do PFI] sobre princípios, questões que envolviam o *writing center*, mas também começar a oferecer na ARI [=Assessoria de Relações Internacionais da UEL]... um apoio... pro... pra comunidade interna que escrevia em língua inglesa... então foi interessante que eles [=professores do PFI] tinham isso também, como a [ETA1] já tinha esse *expertise*...

CIBELE: [inaudível] ofereciam?

ANNA: eles... é, então fora ter o *workshop* com a [ETA1], eles faziam um horário de permanência na ARI... atendendo... os professores [universitários] que precisavam desse apoio... e a [ETA1] ajudava eles nos princípios mesmo... ah, “como é que eu corrijo, como que é essa orientação, como que é esse *feedback*”... e isso fazia parte, daí a gente voltava para as reuniões conversando sobre isso. Então, isso eu achei que foi uma coisa bem interessante, era uma coisa que a gente ainda não tinha na UEL em relação a... porque é todo um conhecimento específico... como que eu ensino alguém a escrever em língua inglesa? Como que eu... não é nem ensinar, como que eu colaboro nessa escrita?... né, na sua escrita sem ser uma aula em si... como que eu dou esse *feedback*, como que eu ajudo essa pessoa a avançar nesse texto escrito em língua inglesa? Então eles, quando eles [=professores do PFI] falam disso, eles falam como sendo muito relevante, eles gostaram dessa experiência... [EC]

O serviço de suporte à escrita acadêmica aos membros da

⁷¹ Informações cedidas pelo orientador pedagógico por correspondência eletrônica.

⁷² ETA1=ETA especialista em escrita acadêmica, a qual atuou não apenas ministrando *workshops* sobre a temática, mas ofertando assistência na área aos professores do PFI-UEL.

comunidade interna da IES, ofertado pelos professores do PFI-UEL sob supervisão da ETA especialista, serviu, naquele semestre, de espaço de formação para esses professores. No **Excerto 13**, Anna sugere que a atuação dessa ETA nas sessões do *Writing Center* se dava por meio da inter-relação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Modalidades de formação emergentes nos dois últimos semestres da etapa, 2018/2 e 2019/1, indicam, novamente, a busca por novos conhecimentos, de viés teórico. De um lado, a disciplina de pós-graduação ofertada pela coordenadora institucional do PFI-UEL enfocava, conforme relatado por Anna no **Excerto 06**, conteúdos voltados para abordagens metodológicas para o ensino de línguas, sequências didáticas, ensino por meio da abordagem de gêneros, letramento crítico, entre outros.

De outro lado, os cursos *online* no *website Future Learn* bem como os cursos ofertados na UFPR por meio de uma parceria com o PFI, reforçavam a necessidade de aprendizagem de conteúdos sobre uma temática que ainda não fazia parte das histórias de aprendizagem dos professores e até mesmo dos coordenadores – o Inglês como Meio de Instrução (EMI).

Desse modo, cursos *online*, presenciais bem como leituras voltadas para o EMI atuaram como fontes de conhecimentos de “racionalidade técnica” a serem compartilhados pelos membros do PFI-UEL nos encontros de formação do semestre 2019/1, os quais eram realizados em conjunto com o IsF-UEL. Esses encontros eram vistos por Jessica como momentos de “construção conjunta” (GF⁷³), tendo em vista não haver membros experientes na temática tomada como foco da formação naquele semestre. Além disso, conforme relatado por Anna, os grupos buscavam, nesses encontros, “criar princípios do que é o EMI” de forma que isso pudesse lhes “orientar para uma produção de material didático” (**Excerto 08**), o que reforça o viés teórico adotado como fundamento para a prática central do grupo – a produção de MD.

Com base nessas reflexões, pode-se constatar que as diferentes modalidades de formação da segunda etapa apontam para uma abordagem plural com relação aos conhecimentos mobilizados, tendo como foco as práticas definidas pela comunidade do PFI-UEL. De modo geral, modalidades emergentes ao longo da segunda etapa, como *workshops* com professores convidados e com ETAs, uma

⁷³ GF=Grupo Focal

disciplina ofertada por Anna em um mestrado profissional da UEL, cursos *online* sobre EMI no *website Future Learn* por sugestão de John Doe, além de cursos presenciais na UFPR propostos pela coordenação estadual do programa, serviram de fontes de conhecimentos teóricos com o objetivo de contribuir para a compreensão das modalidades de ensino de inglês adotadas pelo projeto. Nessas modalidades de formação, buscava-se abordar conteúdos novos aos professores, avaliados como relevantes por motivos diversos, a exemplo da identificação de crenças, de algum tipo de déficit de conhecimento da formação inicial ou mesmo da valorização do interesse particular dos professores por aperfeiçoamento acadêmico.

Por outro lado, as modalidades de formação que se mantiveram presentes ao longo dos quatro semestres – reuniões pedagógicas e orientações individuais – figuram como espaços nos quais os conhecimentos teóricos abordados nas demais modalidades fundamentavam as discussões acerca de questões das práticas do grupo. Nesses espaços, diferentes conjuntos de conhecimento, como o “conhecimento disciplinar” e o “conhecimento para ensinar” (FREEMAN, 2016), teriam atuado de forma inter-relacionada.

De um modo geral, no entanto, as modalidades formativas realizadas no PFI-UDEL na etapa investigada sugerem um modelo de formação hierárquico, proposto com base em decisões tomadas, prioritariamente, pela coordenação do projeto local, influenciadas por resoluções da coordenação estadual do programa, com pouca participação dos professores do projeto. Reforça essa ideia o fato de que, na abordagem adotada, os conhecimentos profissionais vistos como essenciais para as práticas acordadas pelo grupo são, em grande parte, produzidos externamente, por especialistas de comunidades diversas, caracterizando uma visão transmissiva da aprendizagem profissional. (KUMARAVADIVELU, 2012)

Por outro lado, é perceptível o desejo de singularização da experiência do programa. Ao identificar a UEL como uma instituição com pós-graduação mais desenvolvida, com um público muito proficiente em língua inglesa e cujas demandas não eram atendidas por resoluções tomadas pela coordenação estadual do programa, a exemplo do MD adotado, a coordenação do PFI-UDEL revela uma motivação particular pela realização de um trabalho distinto, voltado para a prática autoral.

A postura crítica da coordenação do projeto com relação à imposição de um MD em formato “tamanho único” merece destaque, visto que cada contexto é

singular em suas necessidades específicas, público e objetivos. Essa resistência apresenta-se, no entanto, até certo ponto, aparentemente limitada pela agenda de políticas externas, sinalizando para uma internacionalização de caráter mais passivo por parte da IES.

4.3 OS TEMAS DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS CONSIDERADOS RELEVANTES E A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DA FORMAÇÃO

Nas seções 4.1 e 4.2, discuti acerca das modalidades formativas que constituíram a formação de professores do PFI-UDEL em sua segunda etapa bem como da visão de aprendizagem profissional a elas subjacente. Por meio dessa análise, foi possível observar que as modalidades de formação emergentes ao longo da etapa foram decididas, prioritariamente, pela coordenação do projeto, com base na avaliação de necessidades específicas verificadas com os professores atuantes em relação aos cursos ofertados em cada semestre.

Nesta seção, busco responder à minha terceira pergunta de pesquisa:

3) Quais os temas das práticas profissionais mais valorizados pelos professores e como se deu a participação desses na formação?

Ressalto, para tanto, que a participação de Fernanda, Jessica e Lia nesta pesquisa se deu de forma mais ampla que a dos demais professores, tendo em vista terem não apenas respondido o questionário eletrônico (QE), mas também integrado o grupo focal (GF), realizado ao final da segunda etapa do projeto. As contribuições dos outros cinco professores (Alanno, Christina, Europeia, Fabiana e Paul), entretanto, resumem-se às respostas fornecidas por eles ao questionário eletrônico, o qual permitiu uma visão mais limitada sobre suas experiências na formação.

O processo de formação continuada proporcionado pelo PFI-UDEL foi avaliado pelos professores de formas bastante distintas, variando de “muito” a “pouco produtivo” segundo seus perfis profissionais, histórias de aprendizagem e as diferentes modalidades formativas consideradas. De um modo geral, os professores parecem relacionar o conceito de “formação” às modalidades propostas de forma institucionalizada, como aquelas que incluem os *workshops* ou os encontros de formação em EMI entre PFI-UDEL e IsF-UDEL. Nesse sentido, as respostas ao questionário eletrônico não permitiram construir um conhecimento mais amplo sobre

como os professores avaliam as demais modalidades presentes na formação, ficando a cargo do grupo focal um olhar mais atento para elas.

Ao buscar descrever a formação docente proposta pelo projeto, a realização de *workshops* foi lembrada pela maioria dos professores participantes, tendo em vista que apenas Fabiana e Fernanda não passaram por essa experiência⁷⁴. A esse respeito, muitas das avaliações realizadas sobre as contribuições dos *workshops* para a formação trouxeram referências a questões mais instrumentais ou teóricas da prática docente, reforçando a abordagem de racionalidade técnica.

Europeia considera que houve “vários treinamentos muito bons, sobre tudo (*sic*) aqueles que incluem as novas tecnologias a serem usadas em sala de aula” (QE), e avalia que os professores convidados apresentavam “argumentos muito válidos para reforçar aspectos do ensino ou adicionar conteúdos novos” (QE). Para a professora, a “super contribuição” (*sic*) da formação refere-se ao conhecimento de plataformas interativas, pois considera que isso auxilie no engajamento dos alunos.

Também Fernanda, Jessica e Lia avaliam o conhecimento de recursos digitais para o ensino de língua inglesa como muito importante para o seu trabalho no PFI-UEL, como pode ser observado no **Excerto 14**⁷⁵.

Excerto 14

JESSICA: [...] Aí teve ETA que contribuiu de uma maneira, assim, inacreditável, tipo a [nome da ETA1⁷⁶], que a gente falou. Mudou a nossa vida! A pessoa veio...

LIA: A [nome da ETA2] também.

JESSICA: É, a [ETA2] era da área de, de Educação, ela era professora de inglês. [...] Ela tá em Brasília, né? É, ela trouxe coisas de TOEFL pra gente. Ela, por exemplo, eu não sabia o que que era a OWL da Purdue, né? É um *site*, que se chama OWL, e ele... ele tem... tudo que você pode imaginar de escrita acadêmica tem naquele site. Ele te ensina um monte de coisa. Meu, metade daquilo lá...

FERNANDA: São as nossas aulas, né?

JESSICA: É o que vai...

FERNANDA: Nosso material.

JESSICA: ...pra nossa aula de *Academic Writing*.

FERNANDA: Verdade, muito bom!

⁷⁴ Embora Jessica tenha atuado como professora na segunda etapa do PFI-UEL apenas em seu último semestre (2019/1), ela faz muitas referências aos *workshops* ocorridos no início da etapa (2017/2 e 2018/1) por ter participado deles como professora do IsF-UEL, já que essa modalidade era realizada com os dois grupos em conjunto.

⁷⁵ Diferentemente de Europeia, que se referia aos *workshops* temáticos ofertados por professores universitários no semestre 2017/2, no Excerto 14, as professoras referem-se a *workshops* ministrados por ETAs no semestre 2018/1.

⁷⁶ Para facilitar a leitura das transcrições, utilizarei os termos ETA1, ETA2, etc., em substituição aos nomes mencionados pelos participantes. Ressalto que a ETA1 é a especialista em escrita acadêmica, tida pela maioria dos participantes envolvidos no semestre 2018/1 como aquela que mais contribuiu para a formação.

JESSICA: Sabe, é um material muito bom e foi ela que mostrou.
CIBELE: É um material *online*?
FERNANDA: Isso, que a gente produz. Isso.
JESSICA: É, é *online* da Universidade de Purdue. Entendeu?
LIA: E a [ETA2] deu mais, tipo, materiais, né, a [ETA1] deu mais questões teóricas, de perspectivas... (GF)

Na percepção de Jessica, os *workshops* temáticos com professores convidados apresentavam conteúdos “bem básicos”, porém muito relevantes, especialmente para quem, como ela, se encontrava ainda em formação inicial⁷⁷:

Excerto 15

JESSICA: Sim, é, tem várias perspectivas [de ensino], então tem certas coisas que a gente, às vezes, acha que é básico, e não é, e assim, é, pra MIM, esses *workshops*, eles foram GENIAIS, assim... eu tive, a gente teve “uso de dicionário”. [...] Nossa! Mudou, assim, a minha perspectiva do uso de dicionário, é... e, e, e como, né... Inclusive, coisa que eu levei depois pra aula de leitura instrumental. Tivemos de “leitura”, com a professora [nome de uma professora do PPGEL], que é autora do livro que a gente usa de leitura instrumental. Então, assim...
FERNANDA: Serve de base, né?
JESSICA: Serve de base! Inclusive, várias coisas que teve nesse *workshop* eu usei dentro da minha primeira aula de leitura instrumental no PFI, porque no IsF a gente não dá aula de, de, de leitura instrumental, então foi assim... foi um divisor de águas pra eu entender o que é leitura... (GF)

No **Excerto 15**, observa-se que Jessica apropria-se das aprendizagens proporcionadas pelos *workshops* para a sua prática pedagógica no projeto, indicando um reconhecimento do valor dos conteúdos abordados. Embora considerados “básicos”, os temas tratados nos *workshops* apresentaram a Jessica conhecimentos novos, alguns dos quais considerados por ela como impulsionadores de mudanças de perspectivas, como pode ser observado no **Excerto 16**:

Excerto 16

JESSICA: [...] foi o meu primeiro contato com o que são as capacidades linguísticas.
LIA: Que muda a nossa vida!
JESSICA: Que muda a nossa vida, exatamente!
LIA: “Como que eu vivia sem isso antes?” (GF)

⁷⁷ Jessica era aluna de graduação em Letras-Inglês na UEL na ocasião em que assistiu aos *workshops* realizados entre PFI-UDEL e IsF-UDEL. O fato de ter outra formação anterior lhe permitiu, mais tarde, integrar o grupo de professores do PFI, no entanto, seus relatos de aprendizagem nos *workshops* realizados no início dessa etapa referem-se à sua participação como professora do IsF, programa no qual os bolsistas selecionados são, em grande parte, alunos da graduação.

Referências a mudanças de perspectiva com relação ao ensino de língua inglesa, como a relatada por Jessica e Lia no **Excerto 16**, foram recorrentes no grupo focal, geralmente atribuídas a aprendizagens proporcionadas pelas modalidades formativas institucionalizadas, como os *workshops*. Adicionalmente, o caráter diversificado da proposta formativa demonstra ter permitido uma complementaridade de experiências, o que favorecera a construção de conhecimento acerca das temáticas abordadas:

Excerto 17

LIA: Teve um que mudou a minha vida que foi o da [nome da ETA1⁷⁸] de, do *Writing Center*.

JESSICA: Sim.

LIA: Que daí a gente teve treinamentos com ela também depois, só o pessoal do PFI, o pessoal do IsF não estava ainda porque eles não estavam, juntos nisso, não lembro por quê. A gente teve as formações gerais, daí...

JESSICA: Ah, eu não tive esse *workshop*? Porque eu, teve um da [ETA1] também que mudou a minha vida!

LIA: Mas foi um dia só, e daí o do PFI, a gente foi com ela, porque a gente participou do *Writing Center*.

JESSICA: Ah, é verdade, vocês participaram!

LIA: [...] Mas eu lembro que isso mudou muito a minha perspectiva, eu fiquei umas três semanas assim... [inaudível] falei, "Gente, isso existe? Como assim?" E eu lembro que eu dei umas duas sessões, de *Writing Center* que a pessoa trou-, mandou o texto dela...

FERNANDA: Aham.

LIA: E daí eu usei o como que eu avalio um texto que a [ETA1] me ensinou e... isso aí tá dentro de mim desde então.

JESSICA: Sim, sim.

LIA: [inaudível]

JESSICA: (Como avaliar) textos acadêmicos é uma coisa que a [ETA1] nos ensinou!

LIA: Então, ele tá EM MIM, quando eu vou escrever alguma coisa, ou quando... [inaudível] me ajudar, sabe? Então, por exemplo, meu irmão, que ele é de outra área, sempre me pedia ajuda, texto acadêmico, eu ficava tipo horas pra tentar achar alguma coisa, porque eu não sabia como.

FERNANDA: Sim, sim.

LIA: E daí depois desse, desse *workshop* com a [ETA1], eu aprendi a ajudar mais ele assim, sabe. Eu fui treinando com o meu irmão, e daí eu fui pro *Writing Center* e apliquei... então... todas essas neces-, esses, esses cursos, esses *workshops*, e essas, essas vivências que a gente teve ajudou muito a gente tanto a desenvolver essa visão mais, mais crítica e científica da língua, né, pra ver, tipo, até onde que a gente, até onde que a língua vai... (GF)

Embora as decisões quanto às temáticas tratadas nos *workshops* com professores convidados fossem tomadas pela coordenação do PFI-UEL e do IsF-UEL, no caso dos encontros com ETAs, os professores relatam terem tido uma participação um pouco maior na escolha das temáticas a serem abordadas, uma vez que mantinham uma relação mais próxima com os bolsistas da Fulbright.

⁷⁸ ETA1=ETA especialista em escrita acadêmica.

Lia revela, ainda, ter sugerido em um relatório avaliativo ao término do semestre 2018/1 que a formação tivesse um foco em questões mais específicas, reforçando a necessidade de aprofundamento em temáticas voltadas para os cursos ofertados pelo projeto, como inglês para fins específicos e, mais tarde, o EMI.

Excerto 18

LIA: Mas eu não lembro, eu lembro que eu não tinha falado de EMI porque eu acho que eu nem conhecia.

FERNANDA: [inaudível]

LIA: Eu lembro que eu falava que eu queria uma coisa bem específica... e, e... foi o que... e casou! E deu certo, né? (GF)

Desse modo, a partir da decisão da coordenação estadual do PFI em inserir o Inglês como Meio de Instrução (EMI) como modalidade de curso a ser ofertada pelo programa, a modalidade formativa proposta pelas coordenações do PFI-UEL e do IsF-UEL no semestre 2019/1 mostrou-se mais significativa para essas professoras, especialmente pelo fato de que tratava de uma temática nova para elas.

Excerto 19

JESSICA: Muda muito, né, muda muito a formação. Ela é contínua, mas ela vai se, né [fazendo gestos com a mão que indicam adaptar, moldar]! Ela, ela vai se modificando muito. Essa que a gente está fazendo agora... superprodutiva, é maravilhosa!

FERNANDA: Sim!

LIA: É bem específica, né?

JESSICA: É, é bem específica! É... mas é muito legal que é... o inglês, é, como meio de instrução, que é o EMI, né, eu também não fazia ideia do que era isso....

FERNANDA: Eu também não!

JESSICA: Eu acho que nenhuma das meninas também, né?

FERNANDA: Não. (GF)

Para além das questões de viés mais teórico ou instrumental abordadas em algumas modalidades de formação, o próprio contexto de ensino proporcionado pelo PFI-UEL é valorizado por alguns professores como espaço de potencial desenvolvimento profissional:

Excerto 20

A parte que mais contribuiu para a minha formação foi a oportunidade de estabelecer uma práxis a partir de uma abordagem com base em gêneros, uma vez que os cursos eram organizados em torno dos gêneros (como Projeto de Pesquisa ou Apresentação Oral). As discussões que tínhamos, especialmente antes do início das aulas, quando estávamos preparando o material didático a ser utilizado, me forneceram ferramentas necessárias para implementar o curso a partir da perspectiva de gêneros. (Paul – QE)

No **Excerto 20**, Paul revela um interesse particular em ensinar inglês a partir de uma abordagem de gêneros discursivos, e avalia que momentos de discussão e elaboração de MD com o grupo do PFI-UEL proporcionaram importantes recursos para a sua prática docente dentro dessa perspectiva.

O trabalho em grupo, especialmente com referência à prática central dessa comunidade de professores, a produção de MD, é bastante valorizado pelos participantes, sobretudo por aqueles que integraram o projeto a partir de 2018/1, quando essa prática se tornou mais evidente.

Segundo as participantes do grupo focal, a produção de MD se dava em maior intensidade no período de recesso que antecedia o início das aulas, momento no qual, os professores trabalhavam em conjunto produzindo MD para todos os cursos a serem ofertados, independentemente de quais ficariam sob sua responsabilidade. Ao longo do semestre, adaptações eram realizadas conforme as necessidades identificadas em suas turmas, e, nesses casos, os professores recorriam, ora aos coordenadores do PFI-UEL, ora aos outros professores do grupo, para discutir a adequação do MD produzido para os cursos.

Observa-se, desse modo, que uma parcela significativa dos professores demonstra ter se beneficiado da formação continuada proposta pelo PFI-UEL, visto que os participantes valorizam as aprendizagens proporcionadas pelas modalidades formativas, tendo delas se apropriado para suas práticas pedagógicas, ainda que sua participação nas decisões da formação tenha sido restrita.

A elaboração de MD, especialmente quando em grupo, além da prática docente em si, foram relatadas como as principais fontes de desenvolvimento profissional na formação continuada pelas três professoras que integraram o grupo focal. Na seção 4.4, abordarei essas temáticas de forma mais ampla, tendo em vista estarem essas práticas intimamente relacionadas a aspectos identitários dos professores nessa formação.

4.4 OS EFEITOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Conforme relatado no **Capítulo 2**, Wenger (1998) argumenta que é por meio da sobreposição de eventos de participação e de reificação que a nossa identidade é constituída. Nossa experiência de vida torna-se, assim, uma experiência

de identidade quando, por meio da negociação de sentido, unimos nossas experiências participativas às nossas projeções reificativas.

A formação do PFI-UEL na segunda etapa do programa compreendeu uma série de modalidades de formação voltada para duas práticas centrais: 1) a prática docente em cursos de inglês para fins de internacionalização do ensino superior, e 2) a prática autoral, presente na elaboração de MDs próprios para os cursos ministrados.

Nesta seção, busco responder à minha quarta pergunta de pesquisa:

4) Quais os efeitos das práticas formativas na identidade profissional dos participantes? Para tanto, utilizarei os dados gerados por meio do questionário eletrônico (QE) e do grupo focal (GF). Esta seção está subdividida em outras três, a saber: 1. Identidade como alunos-professores; 2. Identidade como pesquisadores e 3. Identidade como professores.

4.4.1 Identidade como alunos-professores

Na seção 4.3, abordei os temas das práticas profissionais mais valorizados pelos professores do PFI-UEL, análise na qual foi possível notar como alguns professores se beneficiaram das atividades realizadas nessas modalidades. Busco, agora, discutir como essas experiências influenciaram a identidade dos participantes como alunos-professores.

Fernanda, Jessica e Lia, participantes do grupo focal, reconhecem nas práticas formativas inúmeras oportunidades de aprendizagem. Segundo Lia, todos esses cursos, *workshops*, todas “essas vivências” proporcionadas pelo projeto lhes ajudaram a “desenvolver essa visão mais, mais crítica e científica da língua”. (GF)

Nem todos os professores, no entanto, compartilham dessa percepção. Alguns dos docentes que atuaram do início dessa etapa do PFI-UEL, e cuja participação nesta pesquisa se deu apenas por meio do questionário eletrônico, relatam terem sentido que a proposta formativa poderia ter sido mais aprofundada.

Christina, por exemplo, professora do semestre 2017/2, acredita que a formação da qual participou pouco contribuiu para sua prática docente, o que justifica com base no desenho proposto para os encontros de formação, no caso, os *workshops* temáticos:

Excerto 21

Foi uma proposta interessante até certo ponto, mas bem repetitiva. À época fazíamos essa formação com os profissionais do Idiomas sem Fronteiras, que eram graduandos em Letras. As necessidades de formação continuada de uma pessoa já formada que atua no mercado de trabalho não são as mesmas que as de um profissional em formação. (Christina, QE)

Para ela, a decisão de unir as equipes do PFI-UEL e do IsF-UEL em uma mesma modalidade de formação não atendeu às demandas dos professores de forma equilibrada, uma vez que cada grupo contava com docentes com trajetórias profissionais muito distintas.

A esse respeito, associo as reflexões de Christina às “histórias de aprendizagem” construídas em outras comunidades (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015), anterior ou concomitantemente à experiência no PFI. Ao considerar que “as necessidades de formação continuada de uma pessoa que já atua no mercado de trabalho” diferem daquelas de quem se encontra em formação, Christina identifica-se como membro de uma comunidade de professores em serviço e, portanto, mais experiente, cujas práticas docentes já lhe teriam conferido a possibilidade de desenvolver uma história de aprendizagem bastante distinta daquela de um professor em fase de formação inicial. Percepção semelhante é compartilhada por Alanno e Fabiana (QE), os quais se consideravam mais preparados para atuarem no projeto.

A avaliação de Christina corrobora, até certo ponto, a realizada por Jessica, de que os conteúdos abordados nos *workshops* eram “bem básicos” (GF), embora o valor de relevância que cada uma atribui a eles seja distinto. Para Jessica, que se encontrava em formação inicial à época da realização desses *workshops*, tais temáticas eram muito pertinentes, de modo que ela, inclusive, manifesta considerar a possibilidade de sugerir à coordenação do projeto que tal modalidade fosse reinserida em etapas subsequentes da formação.

É preciso considerar, no entanto, que tanto Christina quanto Alanno e Fabiana, encontravam-se, na ocasião de sua participação no projeto, em fase de doutoramento nas áreas de Linguagem, Literatura ou Educação. Além de identificarem-se como membros de uma comunidade de profissionais mais experiente em seus relatos, esses professores apresentavam uma trajetória acadêmica mais extensa e, provavelmente, histórias de aprendizagem mais diversificadas, com

potencial de lhes garantir maior autonomia e confiança em suas capacidades na prática docente.

No grupo focal, no entanto, foi possível observar de modo mais abrangente os efeitos das práticas formativas sobre a identidade dos participantes como alunos-professores. Assim como no **Excerto 16**, em que Jessica e Lia avaliam que compreender as capacidades linguísticas “muda a nossa vida”, diversas referências a mudanças de perspectiva acerca do ensino de língua inglesa foram realizadas por elas em referência às modalidades formativas propostas pelo PFI-UEL, como pode ser visto no **Quadro 05**.

Quadro 05 – Percepções de mudanças de perspectiva provocadas pela formação

“Esses *workshops*, eles foram GENIAIS, assim, eu tive, a gente teve uso de dicionário... com a [menção à professora ministrante] [...] Nossa! Mudou, assim, a minha perspectiva do uso de dicionário, é... e, e, e como, né ... inclusive coisa que eu levei depois pra aula de leitura instrumental...” (Jessica, GF)

“É, essas coisas assim bem, bem simples, que mudam a sua perspectiva de língua, né, é superlegal!” (Jessica, GF, em referência às temáticas abordadas nos *workshops*)

“[...] inclusive, várias coisas que teve nesse *workshop* [de leitura] eu usei dentro da minha primeira aula de leitura instrumental no PFI, [...] então, foi assim... foi um divisor de águas pra eu entender o que que é leitura.” (Jessica, GF)

“E daí você pergunta: “Como que eu não fazia isso antes?” [em referência à análise de necessidades dos alunos no início do curso] [...] Ou aquela, depois de aprender questões de avaliação, você fala: “Como que eu avaliava antes?” (Lia, GF)

“É maravilhoso, né, porque é muito louco, a gente lê sobre inglês pra fins específicos, e vê realmente aquilo acontecendo na sala de aula.” (Lia, GF)

“Que antes de, de dar o curso de leitura eu falava: “Nossa, interessante!” [...] Aí depois, acho que, de uns dois meses, os alunos estão voando! Você fala: “Meu Deus, não é possível!” [...] Eu falo: “Gente, que maravilhoso! Parece mágica!” (Lia, GF)

“Como a gente tinha uma ideia errada do que era ESP no começo!” (Jessica, GF, em referência a uma conversa com professoras do IsF-UEL)

Fonte: a própria autora

Observa-se, no **Quadro 05**, que as temáticas abordadas na formação contribuíram para que essas professoras aperfeiçoassem a sua prática pedagógica e

reassignificassem crenças acerca do ensino de inglês, especialmente para fins acadêmicos.

No **Excerto 17**, Lia manifesta ter tido acesso, nas modalidades formativas, a um tipo de conhecimento novo, o qual considera surpreendente, de início, e percebe-se como aprendiz que busca, por meio de uma prática investigativa com um familiar, validar o conhecimento adquirido. Ao levar os aprendizados para a assistência realizada no *Writing Center*, Lia identifica-se como alguém com mais autoconfiança sobre essa prática avaliativa, relatando ter incorporado o conhecimento – “ele está EM MIM!”, e transpondo-o às suas práticas acadêmicas em outras instâncias.

Fernanda, no entanto, insere-se no projeto em um momento no qual o grupo era considerado mais maduro por parte da coordenação e, portanto, a formação proposta se daria de modo mais flexível. Em seus relatos, a professora valoriza, especialmente, as aprendizagens advindas do trabalho em equipe, atribuindo aos pares mais experientes (coordenadores e, especialmente, colegas professores) um papel fundamental na partilha de conhecimentos para a negociação de sentido voltada para a sua prática.

Nota-se, desse modo, que as modalidades formativas propostas pelo PFI-UEL na etapa investigada suscitaram percepções diversas de desenvolvimento profissional por parte dos professores participantes. Por um lado, professores com ampla experiência acadêmica e profissional parecem não ter reconhecido nas temáticas abordadas nas modalidades formativas a relevância identificada pela coordenação do projeto. No momento da participação desses professores, no entanto, a produção de MD encontrava-se, ainda, em fase inicial, não figurando como prática central do grupo, de modo que as histórias de aprendizagem desses participantes fundamentavam a sua autoidentificação como membros de uma comunidade de professores experiente.

Por outro lado, à medida que a produção de MD tornou-se prática central da comunidade do PFI-UEL, as necessidades de aprofundamento em questões mais específicas para o ensino de inglês para fins acadêmicos foram sentidas pelos professores envolvidos e valorizadas quando abordadas nas modalidades propostas. Embora sejam, em sua maioria, formadas em Letras e com experiência em sala de aula, as professoras integrantes do grupo focal reconhecem a relevância da formação continuada proposta, identificando-se como alunas-

professoras que já conhecem os caminhos trilhados, mas que ainda têm muito a aprender sobre os próximos a serem desbravados.

4.4.2 Identidade como pesquisadores

A participação como professor no PFI inclui, ainda, a realização de pesquisa como parte das responsabilidades previstas para as 40 horas semanais de dedicação ao programa, ficando também a critério de cada IES o tipo de pesquisa a ser realizado.

Segundo as participantes do grupo focal, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PFI-UEL têm como objetivo contribuir para o programa, estando as ações do grupo voltadas para as demandas de pesquisa da coordenação do projeto. Além disso, visam a promover a compreensão dos próprios professores quanto às peculiaridades de ensino de inglês para fins específicos e de inglês como meio de instrução (EMI).

Nos relatos dessas participantes, o foco principal de pesquisa no PFI-UEL mescla-se, muitas vezes, às atividades realizadas no âmbito de outras modalidades formativas, a exemplo das leituras e trocas de experiências acerca do EMI realizadas nos encontros de formação do semestre 2019/1. Nesses casos, são considerados como produto da pesquisa realizada os MDs produzidos para o projeto com base nos princípios e fundamentos estudados.

Por outro lado, Fernanda, Jessica e Lia relatam terem desenvolvido também pesquisas de interesse pessoal no contexto do PFI-UEL. As professoras justificam a realização dessas investigações, ora por uma demanda do programa por apresentações em eventos científicos, ora como forma de aprofundamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas por elas em outras instâncias:

Excerto 22

JESSICA: No momento, toda a pesquisa está voltada à criação do material didático [=MD de EMI que o grupo pretendia publicar].

FERNANDA: Sim, sim.

JESSICA: Então, ela, esse semestre que passou, ela [=Anna] não exigiu apresentar em evento. Claro que, pra todas nós...

FERNANDA: É, eu vou apresentar em evento!

JESSICA: É, acabamos apresentando pelas nossas vivências como pesquisadoras, assim...

FERNANDA: Sim.

JESSICA: ... entendeu? É, é como se a gente tivesse um nicho de pesquisa na nossa mão!

FERNANDA: É, sim.

JESSICA: A gente é pesquisadora! A gente não aguenta! A gente olha aquilo lá e fala...

FERNANDA: E já aproveita!

JESSICA: ...“Nossa, eu posso apresentar isso aqui!”, vai lá e...

FERNANDA: Exatamente! Igual, a minha área, de avaliação, eu vou apresentar uma atividade que eu fiz sobre autoavaliação. Então, eu aproveitei essa oportunidade e vou apresentar, né? Lógico, ela [=Anna] não falou: “Fernanda, você é obrigada a apresentar!”

CIBELE: Você escolheu...

FERNANDA: Mas, é, a gente [sente] essa necessidade!

LIA: No semestre passado, eu apresentei também sobre autoavaliação, e apresentei, é, produção oral!

FERNANDA: É, verdade, eu lembro, lembro, até contribuiu também....

CIBELE: Então, essa questão da pesquisa, existem algumas sugestões do programa, digamos, e algumas que partem de vocês?

FERNANDA: Sim.

JESSICA: É, existem exigências do programa. No momento, é ler textos sobre EMI, se especializar. (GF)

Para além das demandas do programa, as professoras reconhecem-se como pesquisadoras autônomas, manifestando um despertar pelo empreendimento investigativo no próprio contexto de trabalho com base nas observações realizadas em suas práticas docentes diárias.

Nesse sentido, o contexto do PFI-UDEL pode ser associado ao que Garcez e Schlatter (2017) definem como um “observatório de práticas docentes”. No primeiro de seus três princípios para a formação continuada de professores de línguas, os autores postulam que a formação de professores-autores é pautada pelo seu espaço singular de atuação, onde os professores devem encontrar oportunidades para articular, compartilhar e refletir coletivamente sobre suas práticas bem como registrar os resultados dessas atividades pedagógicas autorais.

Desse modo, o interesse particular pela pesquisa no ambiente de trabalho, assim como o incentivo dos formadores por essas práticas, sinaliza para a identificação dessas participantes como professoras-autoras, as quais buscam, por meio do “registro” de suas práticas pedagógicas e investigativas, reificarem as suas experiências no projeto, assumindo um papel protagonista nessas vivências.

4.4.3 Identidade como professores

Conforme apontado na seção 4.3, as professoras participantes do grupo focal avaliam a produção de MD e a prática docente em si como as atividades que mais contribuíram para o seu amadurecimento profissional dentro do projeto.

Nesta seção, busco identificar os efeitos dessas práticas sobre a identidade dessas três participantes como professoras. Para tanto, utilizo apenas os dados gerados por meio do grupo focal, tendo em vista que o questionário eletrônico não permitiu avaliar esses aspectos em profundidade.

Primeiramente, é importante ressaltar como a necessidade em produzir todo o MD a ser utilizado nos cursos impôs-se como um desafio significativo aos professores. Acostumados a seguir a proposta de um MD adotado pelas escolas em suas experiências anteriores, no PFI-UJEL, os professores precisaram reaprender a planejar os cursos e preparar suas aulas, o que impactou sua autoimagem como docentes:

Excerto 23

FERNANDA: [...] [eu] nunca tinha dado aulas dessa forma, né? Eu criar o material. Tudo, sempre, o material estava pronto, eu só adaptava alguma coisinha. Era muito mais fácil! E quando eu entrei... eu fiquei em choque: “Meu Deus! E agora? Eu acho que eu não sou professora!” Você fica meio assustado, né? Mas, daí, eu lembro que eu conversava, é... conversei com a [Prof. X⁷⁹], com a Lia, né? Então, assim, a gente trocou informação, isso, logo no começo, né? Aí depois que passou o semestre: “Nossa, acho que agora eu já... já sei caminhar, né?” Mas assim, toda vez, assim, toda vez eu estou perguntando: “Ah, como é que faz isso?” [...] e vice-versa, né? Então, assim, eu tento passar o que eu acho que eu sei, né, assim, “Olha, eu preparei isso, dá uma olhada! Que que você acha?” Então, a gente tenta trocar figurinhas. Isso é muito importante! (GF)

Observa-se, no **Excerto 23**, que Fernanda enfrentou um conflito, inicialmente, ao deparar-se com esse desafio, questionando-se, inclusive, sobre suas capacidades docentes (“Meu Deus! E agora? Eu acho que eu não sou professora!”). Em seu relato, é possível perceber o importante papel que as colegas professoras exerceram ao reificarem suas experiências anteriores no projeto, proporcionando a Fernanda uma vivência mais serena de aprendizagem. Após um semestre no projeto, a professora relata ter se sentido mais autoconfiante (“Nossa, acho que agora eu já... já sei caminhar, né?”), passando a atuar também como professora que contribui para o grupo com suas experiências particulares.

Desse modo, o trabalho colaborativo na produção de MD permitiu às professoras inter-relacionarem suas experiências participativas nas diferentes modalidades de formação e práticas pedagógicas às suas projeções reificativas daquilo que era relevante para o grupo. Por meio de eventos de negociação de

⁷⁹ Prof. X=nome de professora não participante da pesquisa

sentido, essas professoras identificaram-se ora como aprendizes, ora como professoras-autoras-formadoras.

Conseqüentemente, a produção de MD possibilitou a Fernanda, Jessica e Lia identificarem-se dentro de uma esfera profissional distinta daquela das experiências anteriores. Ao reconhecerem-se como produtoras, e não meras consumidoras, do MD utilizado nos cursos ministrados, as participantes veem surgir um papel protagonista do professor, com o qual se identificam:

Excerto 24

JESSICA: [...] É que pra mim foi muito marcante a produção de material, fez com que eu me sentisse professora!

CIBELE: É diferente de, do que a gente vê em outras formações, então?

JESSICA: Sim.

LIA: Sim, porque... eu já trabalhei em escolas... a gente adapta um material que já está pronto.

FERNANDA: Exato! Sim.

LIA: Agora, a gente fazer tudo o que (a gente vai fazer com o aluno)....

FERNANDA: ISSO é um desafio! E você ver se o seu aluno realmente está interessado naquilo ou não, né. Porque se ele, se você percebe que ele não está interessado: “Não, próxima aula eu vou adaptar, vou fazer outra coisa!”

LIA: Sim.

JESSICA: É, é...

FERNANDA: Então, assim, é um processo constante, você tem que ficar prestando atenção no, no seu aluno também, se ele está entendendo, se está claro, se está um nível adequado, se o enunciado está claro, tem tudo isso.... que é área de avaliação também.

LIA: E no final do semestre você ver o resultado de uma coisa que VOCÊ construiu, você fala “NOS-”

FERNANDA: É.

LIA: “Eu consegui construir um negócio aqui!”

FERNANDA: Exato! Exato!

JESSICA: Gente, não tem satisfação maior! (GF)

De acordo com Leffa e colaboradores (2019), os desafios tomados por alguns professores como uma sobrecarga de trabalho podem ser avaliados por outros como oportunidades de autorrealização, podendo, inclusive, culminar no prazer da autoria. Esse sentimento é reconhecido por Lia, que relata ter se sentido uma professora “realizada” produzindo MD, apontando para a construção de uma identidade como professora-autora (“eu me senti muito... dona da minha prática fazendo material” (Lia, GF)).

No PFI-UEL, a produção de MD, baseada na observação constante das necessidades e interesses dos alunos do projeto, desencadeou nessas professoras um sentimento de profunda satisfação ao se depararem com os resultados obtidos. Nesse sentimento, encontra-se a expressão da identidade dessas

participantes como professoras na vivência do projeto, tendo em vista que, como advogam Leffa e colaboradores (2019), “quando o professor produz seu próprio material projeta nele sua presença, como um autor que se multiplica em sua obra.” (p. 199)

Fortalece, ainda, essa identidade o reconhecer-se como membro de um grupo que partilha das mesmas concepções, das mesmas práticas. Ao descrever as trocas de experiências na elaboração de MD, as professoras demonstram sentir-se parte de uma comunidade, na qual suas ideias e propostas são reafirmadas ou complementadas por meio da negociação de sentido com outros membros:

Excerto 25

FERNANDA: Eu acho que essa questão de produção de material, principalmente quando nós produzimos em conjunto, eu acho, assim, que daí, por exemplo, você produziu um *abstract*, “Nossa, que legal!” Sabe, assim, essa troca de ideias?

CIBELE: Uhum.

FERNANDA: Né? “Ah, não, Fernanda, que tal a gente fazer tal coisa nessa parte aqui?” Então, essa troca...

LIA: Negociação, né?

FERNANDA: ... negociar coisas em conjunto... Porque nós tivemos oportunidades, cada um, (disse) “não, você vai fazer só do seu curso”, mas, nós tivemos oportunidade de compartilhar, “nós duas vamos fazer do curso tal”. Eu acho que ficou... foi muito melhor, porque daí trocamos ideias, informações. [...] Foi muito legal! Eu acho que isso ficou muito rico no nosso trabalho! (GF)

O **Excerto 25** dá indícios de que as três dimensões da competência que Wenger (1998) associa à identidade dentro de uma comunidade de prática estejam presentes no contexto investigado. Primeiramente, Fernanda relata a negociabilidade de um repertório, no caso, um MD voltado para um gênero acadêmico específico, escrita de *abstract*, cuja adequação e sentido são negociados entre as professoras. Em seguida, observa-se a mutualidade do engajamento, pois, segundo Fernanda, o trabalho colaborativo teria, de certo modo, partido das próprias participantes. Por último, Fernanda compartilha a responsabilidade pelo empreendimento com suas colegas, pois indica uma participação coletiva no processo (“nós duas vamos fazer do curso tal”; “Eu acho que isso ficou muito rico no nosso trabalho!”).

Outro ponto relevante a ser apontado é que, independentemente das demandas imediatas do projeto com relação à produção de MD, as professoras revelam um desejo de tornar os resultados dessa prática disponíveis a outros

professores, não apenas do PFI-UEL, mas também de outras instâncias. No **Excerto 26**, Jessica relata o trabalho que seria realizado no recesso de inverno, o qual teria início poucos dias após a realização desse grupo focal. O período marcaria o fim da segunda etapa do programa e início dos preparativos para a terceira etapa.

Excerto 26

JESSICA: Então o que vai ser feito até lá? Todo mundo vai produzir material pra EMI, independente de quem for dar, entendeu? Por quê? Porque a gente quer publicar, a gente quer fazer uma coisa que vai ficar. (GF)

Tendo em vista o interesse da coordenação do projeto em ofertar cursos voltados para EMI na terceira etapa, Jessica relata que, apesar das indefinições quanto às turmas que seriam mantidas e a quem continuaria no projeto⁸⁰, as três professoras do semestre 2019/1 estavam engajadas mutuamente em um empreendimento conjunto, o de produzir e publicar um MD para EMI. Esse MD estaria baseado no repertório compartilhado ao longo daquele último semestre da segunda etapa do projeto, visto que o EMI era o foco da pesquisa e formação realizadas no período.

Desse modo, esse MD representava, para essas professoras, mais que um objeto ou uma ferramenta de trabalho. Jessica expressa um desejo do grupo em registrar a sua prática, tornando-a acessível a outros profissionais da área e, desse modo, projetando suas experiências reificativas ao mundo (“a gente quer fazer uma coisa que vai ficar!”). Por meio dessa intenção, as professoras apresentam-se como professoras-autoras-formadoras.

Buscando compreender como as professoras participantes do grupo focal percebiam o seu desenvolvimento profissional dentro da formação, apresentei algumas imagens voltadas para a temática do montanhismo (**Anexo A**), em analogia à sua trajetória de aprendizagem no projeto, conforme explicado no **Capítulo 3**. As reflexões resultantes dessa proposta complementam a compreensão da identidade profissional dessas professoras nas práticas acordadas pelo grupo.

Lia considera que as práticas no âmbito do projeto contribuem significativamente para o seu desenvolvimento profissional, entretanto, reconhece que

⁸⁰ Tendo em vista que o semestre seguinte (2019/2) estaria inserido na terceira etapa do PFI, um novo processo seletivo seria aberto para a contratação de professores. Desse modo, as professoras da segunda etapa que desejassem se manter no projeto deveriam participar e ser aprovadas na nova seleção.

o trabalho a ser realizado a cada semestre é sempre um novo desafio a ser enfrentado:

Excerto 27

LIA: É, porque, assim, quando eu pensei, eu falei: “será que existe algum ponto de chegada?”

FERNANDA: É.

LIA: Porque, tudo, final de semestre eu me sinto aqui de novo [apontando para o início do caminho na imagem principal]. Porque parece que eu dei uma volta, aprendi um monte de coisa, falei “Tá, acho que agora eu conheço esse caminho melhor, eu vou conseguir fazer outras coisas. Eu posso adaptar, fazer um atalho aqui”, ou alguma coisa, sabe?

FERNANDA: Sim, sim.

LIA: Não que, tipo, eu acho que eu não sabia nada, mas é questão de realmente conhecer a área, os seus objetivos.

FERNANDA: Exatamente.

LIA: Isso daqui eu sei que eu vou chegar em tal lugar. Se eu pegar essa trilhazinha aqui, eu vou chegar em tal lugar. [apontando para pontos diversos na imagem principal] (GF)

Ao perceber-se com uma história de aprendizagem mais diversificada, Lia considera-se capaz de traçar novos caminhos diante das adversidades de cada novo curso de inglês para fins específicos a ser ministrado. Nesse sentido, Lia ressalta a importância de que todos nós, professores, saibamos reconhecer nossas próprias capacidades, ainda que compreendamos que o processo de aprendizagem é constante, o que é reafirmado por Fernanda:

Excerto 28

LIA: Eu tinha escolhido essa [imagem] porque eu, eu...

CIBELE: Qual é o número? Porque aqui não tá mais filmando.

LIA: 3.

CIBELE: Número 3.

LIA: Porque eu acho que, não sei o porquê, se é uma crença, um costume da nossa área, de a gente não conseguir admitir que a gente sabe o que a gente tá fazendo, né? Porque dói meu coração falar, quando a Fernanda entrou, que ela falou que ela não sabia nada.

FERNANDA: Verdade!

LIA: (Eu falei, “Meu, Deus!) Eu admirava tanto a Fernanda!”.

FERNANDA: A gente pensa assim “Ah, eu não sei nada!”

LIA: E ela... fazendo coisa maravilhosa! Eu falei “Que [que] ela acha que ela não sabe?”

FERNANDA: É, a gente pensa que nunca sabe, né, porque é algo novo, né, e daí, eu nunca tinha dado aula sem um, um livro, uma base, eu criar coisas, né. Então, pra mim foi, foi um desafio, né!

LIA: E daí, agora, é muito interessante conseguir, tipo, me permitir me ver assim, sabe? [apontando para a imagem #3]

FERNANDA: Estamos num processo aí! Estamos num processo!

LIA: Não quer dizer que eu conheço tudo, mas eu consigo ver onde que eu tô, sabe?

CIBELE: Entendi.

LIA: Então, é muito interessante. Eu tento [ver] onde que eu tô, o objetivo,...

FERNANDA: Exato.

LIA: E claro que tem coisa que eu ainda não conheço.

FERNANDA: É.

LIA: Mas a gente tá aqui em cima [apontando para a crista do morro na imagem #3], a gente não tá muito lá na base mais.

FERNANDA: Sim.

LIA: Então, é a nossa área, não tem como a gente ficar na base muito tempo.

FERNANDA: Sim, sim. (GF)

A imagem #3 (**Anexo A**), referida por Lia, mostra uma mulher caminhando calmamente sobre a crista de um morro, com ampla visão da paisagem que a cerca. Lia associa a cena ao estado em que se percebe com relação ao ensino de inglês para fins específicos naquele momento, argumentando que, embora tenha ciência de que há sempre algo novo a ser aprendido, é preciso reconhecer e valorizar as experiências anteriores, pois constituem-se em histórias de aprendizagem particulares.

Fernanda reconhece-se em meio a um “processo” de aprendizagem e, nesse sentido, corrobora o pressuposto de Wenger (1998) de que a identidade na prática é um “constante tornar-se”. Para Fernanda, o trabalho com inglês para fins específicos é marcado por “desafios atrás de desafios”, o que faz com que sinta que precisa esforçar-se continuamente (“[...] nunca você está numa zona confortável. Eu não me sinto nessa zona confortável!” (Fernanda - GF)).

Jessica, por outro lado, valoriza sua história de aprendizagem na prática, tendo em vista que suas experiências com o ensino de inglês para fins específicos, tanto no IsF-UDEL quanto no PFI-UDEL, compreendem cerca de dois anos. Inicialmente, a professora identificou-se como alguém que se encontrava “bem perdida dentro da floresta” (GF – em referência à imagem principal), sentimento também compartilhado por Fernanda e Lia, naquele momento. Após as reflexões realizadas no grupo focal, Jessica reconsiderou sua posição na trajetória, relatando ser mais otimista (“[...] eu penso um pouco nas montanhas. Eu acho que eu tô quase chegando pra começar a escalar a montanha!” (GF – em referência ao morro mais próximo a partir da perspectiva de quem está na estrada da imagem principal)).

A analogia com a temática do montanhismo permitiu observar que, na opinião das participantes do grupo focal, as práticas acordadas pela comunidade do PFI-UDEL são bastante desafiadoras. Os modos como as professoras se percebem com relação aos conhecimentos necessários para desempenharem tais atividades revelam que houve desenvolvimento profissional ao longo do processo formativo

proposto pelo projeto, embora as participantes reconheçam a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, dado o caráter inconstante dos cursos ministrados.

O trabalho colaborativo desenvolvido pelas professoras com foco na prática central do grupo, a produção de MD, dá indícios de que, naquele espaço, uma comunidade de prática começa a ser constituída, visto que existe engajamento mútuo nesse empreendimento conjunto além de um repertório compartilhado entre os diversos membros da comunidade.

Por fim, observa-se uma motivação coletiva pela reificação de suas experiências no projeto. Tendo como foco não apenas a produção de MD para os cursos de EMI, mas também a sua publicação, as participantes colocam-se na posição de professoras-autoras-formadoras, conforme proposto por Garcez e Schlatter (2017), movidas pelo desejo de projetarem ao mundo as suas experiências profissionais particulares.

4.5 O PFI-UDEL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Conforme observado neste capítulo, diversas motivações ao longo da segunda etapa do projeto levaram o grupo do PFI-UDEL a enfocar esforços em um empreendimento conjunto: a produção de MD voltada ao ensino de inglês para fins acadêmicos e ao EMI. Os dados gerados para esta pesquisa deixam o pressuposto, no entanto, de que essa decisão teria sido, inicialmente, tomada de forma hierárquica, visto que nem todos os professores do início da etapa concordaram com a resolução ou se engajaram nesse empreendimento de forma equitativa.

Razões diversas teriam motivado o desligamento de integrantes do grupo ao longo do período, em grande parte relacionadas à carga de trabalho em atividades acadêmicas em outras instâncias, visto que a maioria dos professores se encontrava engajada na pós-graduação *stricto sensu*, ou a novas oportunidades de trabalho. Essa alta rotatividade de professores pode ter contribuído para que as dimensões que definem uma comunidade de prática não fossem identificadas ao longo de toda a etapa.

Nesse período de dois anos, o grupo do PFI-UDEL associou-se a diferentes comunidades, buscando a negociação de sentido com relação às práticas por ele acordadas com vistas a estabelecer o seu próprio regime de competência. Ao longo do processo, a prática central do grupo tornou-se, aos poucos, mais evidente,

sendo empreendida de forma conjunta, com crescente engajamento dos professores e clareza no repertório por eles compartilhado.

Os conhecimentos que constituem a *knowledgeability* da profissão foram buscados em instâncias externas ao grupo ao longo do período, organizando as relações entre diferentes grupos em uma complexa rede de comunidades, semelhante a uma paisagem de práticas. No final da segunda etapa, em especial, movidos por um propósito em comum, os membros do PFI-UEL engajaram-se todos, inclusive os coordenadores, na busca por um conhecimento específico, o qual não fazia parte de suas histórias de aprendizagem até então. As experiências participativas nesse processo de negociação de sentido motivaram os professores a se engajarem em uma prática autoral, desenvolvendo um MD voltado para o EMI, com a finalidade de levá-lo ao conhecimento de colegas professores em outras instâncias, desse modo, reificando suas experiências no projeto de modo mais amplo.

Tendo em vista que as práticas definidas pelo grupo refletem tanto a busca por esse empreendimento conjunto quanto um engajamento mútuo dos atores em sua realização, a dualidade verificada entre as experiências participativas e as projeções reificativas dos participantes ao final da segunda etapa do projeto sinaliza para a constituição de uma comunidade de prática. Emerge, ainda, dessas experiências, um tipo de profissional que se reconhece como autor de sua prática e que, por meio dessa autoria, identifica-se como um professor realizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de internacionalização do ensino superior tem estado presente na agenda de pesquisas e de políticas públicas de diversas universidades brasileiras, tendo recebido atenção especial na última década, impulsionada pela realização do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Dentre as principais estratégias adotadas pelas instituições de ensino superior (IES) brasileiras para inserção de suas comunidades acadêmicas nesse processo encontra-se a produção e disseminação do conhecimento em âmbito internacional.

Nesse sentido, em vista da hegemonia da língua inglesa na área científica, alunos, docentes e pesquisadores das IES brasileiras têm sentido a necessidade de aperfeiçoamento no idioma, no intuito de garantir que a produção de conhecimento local encontre espaço em publicações de periódicos científicos de alto impacto ou em eventos internacionais. Para tanto, acredita-se que o ensino de inglês para fins específicos possa desempenhar um importante papel nesse processo, uma vez que necessidades específicas das comunidades acadêmicas com relação ao uso da língua possam ser por ele atendidas.

Políticas linguísticas em âmbito nacional, como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), e estadual, como o Paraná Fala Idiomas (PFI), vêm buscando atender às demandas de aprendizagem em línguas estrangeiras das IES brasileiras, especialmente no que tange ao uso da língua inglesa. Entretanto, presume-se que a formação inicial de professores de inglês seja insuficiente para o preparo adequado para que o ensino de inglês para fins específicos seja realizado de modo efetivo, gerando a necessidade de formação docente continuada nos contextos voltados para o ensino de inglês com vistas à internacionalização.

Esta pesquisa buscou analisar as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos durante a segunda etapa do PFI-UEL (2017-2019) bem como seus efeitos sobre as suas identidades profissionais. Para tanto, a pesquisa contou as contribuições de 10 participantes, entre coordenadores e professores de inglês, do referido projeto. O estudo foi baseado na aplicação de um questionário eletrônico via *Google Forms* aos oito professores da etapa, em uma entrevista coletiva realizada com a coordenadora institucional e com o orientador pedagógico, e na realização de um grupo focal com as três professoras atuantes na fase final da etapa investigada.

Os resultados do estudo demonstraram que a formação docente proporcionada pelo PFI-UEL em sua segunda etapa contou com a realização de diversas modalidades formativas, tais como, *workshops* com professores especialistas e com ETAs, assistência em serviço de suporte à escrita acadêmica ofertado à comunidade interna da IES, disciplinas da pós-graduação da área de línguas estrangeiras modernas, cursos *online* e presenciais sobre inglês como meio de instrução (EMI), pesquisa, encontros voltados para uma “construção conjunta” sobre os fundamentos do EMI, além de reuniões pedagógicas e orientações individuais de forma rotineira.

A visão de desenvolvimento profissional subjacente a essas modalidades indica que tenha sido adotada uma abordagem plural, com conhecimentos de racionalidade técnica produzidos por especialistas externos sendo adotados como fundamentos para as práticas acordadas pelo grupo, enquanto a inter-relação entre os conjuntos de “conhecimento disciplinar” e de “conhecimento para ensinar” (FREEMAN, 2016) era realizada nas reuniões pedagógicas e nas orientações individuais, presentes na formação ao longo de toda a etapa.

Para a realização das modalidades formativas, o grupo do PFI-UEL contou com a colaboração de membros de diversas comunidades, cada qual com um conjunto de conhecimentos específico considerado relevante para a *knowledgeability* da profissão, constituindo uma rede de comunidades semelhante a uma paisagem de práticas (WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015).

Considerações específicas sobre o contexto do projeto fizeram com que o PFI-UEL buscasse uma singularização da experiência de participação no programa e, desse modo, a partir da avaliação de que o material didático (MD) proposto pelo PFI não se adequava ao seu público-alvo, a produção de MD próprio passou a figurar como prática central do grupo, influenciando a tomada de decisões quanto aos conhecimentos a serem mobilizados nas modalidades formativas propostas.

Os participantes da pesquisa manifestaram opiniões diversas com relação aos benefícios da formação proposta, a qual teria variado de “pouco” a “muito produtiva” em suas perspectivas. Essa avaliação, no entanto, não pode ser considerada com base em parâmetros equivalentes, tendo em vista que os participantes vivenciaram modalidades de formação distintas ao longo do período de dois anos que compreende a etapa investigada.

Parte da justificativa para a grande diversidade de modalidades de formação reside no fato de que houve alta rotatividade de professores no projeto ao longo da segunda etapa, de modo que as modalidades propostas foram baseadas também nos perfis dos professores de cada semestre. Adicionalmente, os dados gerados por meio do questionário eletrônico, aplicado aos oito professores, não permitem uma análise interpretativa de forma ampla das experiências desses no projeto, ao contrário dos dados gerados pelo grupo focal, realizado com apenas três professoras.

De modo geral, os participantes valorizam as aprendizagens de base teórica e/ou instrumental proporcionadas pelos *workshops*, reconhecendo-se, portanto, em uma visão de déficit com relação aos conhecimentos necessários para o ensino de inglês para fins específicos. Além disso, as práticas profissionais mais valorizadas pelos participantes referem-se à produção de MD, especialmente quando realizado de forma colaborativa, além da própria prática docente.

Por meio do grupo focal, em especial, foi possível analisar, ainda, alguns dos efeitos das modalidades formativas na identidade profissional dos professores. As integrantes desse grupo relataram que a formação lhes proporcionou mudanças de perspectiva com relação ao ensino de língua inglesa por meio das temáticas abordadas nas modalidades proporcionadas por participantes externos. Relataram, ainda, reconhecer no PFI-UDEL um campo de pesquisas em potencial, manifestando terem se engajado não apenas nas pesquisas propostas pela coordenação do projeto, mas também naquelas de interesse pessoal. Adicionalmente, a produção de MD parece ter permitido que essas professoras se redescobrissem na profissão, sentindo-se realizadas e reconhecendo-se como professoras-autoras.

Ao longo do período de realização da segunda etapa do PFI-UDEL, diversas modalidades formativas foram propostas e o projeto contou com contribuições de membros de outras comunidades em busca da compreensão da *knowledgeability* da profissão, além da definição de seu próprio regime de competências. A alta rotatividade de professores pode ter dificultado a identificação das dimensões que garantem coerência às práticas acordadas pelo grupo.

Ao final da etapa, no entanto, movidos por um interesse comum, os membros do grupo demonstram ter se engajado mutuamente em um empreendimento conjunto, no caso, a compreensão e consequente produção de MD voltado para a modalidade de ensino de inglês conhecida como *English as a medium of instruction*

(EMI). Em encontros do grupo, os membros do PFI-UEL teriam buscado uma negociação de sentido com base em suas experiências participativas em outras modalidades de formação, reificando suas experiências ao negociar o repertório considerado relevante para as práticas por eles acordadas. Nesse sentido, a fase final da etapa investigada sinaliza para a constituição de uma comunidade de prática. (WENGER, 1998)

Este estudo buscou preencher uma lacuna de pesquisa identificada por meio da revisão bibliográfica concernente à formação de professores de inglês para fins específicos em um programa associado ao processo de internacionalização do ensino superior no estado do Paraná, conhecido como O Paraná Fala Inglês. Nesse sentido, apresenta contribuições relevantes no que tange às temáticas profissionais valorizadas pelos professores para a compreensão de suas práticas profissionais bem como às modalidades de formação propostas.

As limitações do estudo recaem, primeiramente, sobre o fato de que apenas três participantes integraram o grupo focal, o que impossibilitou uma compreensão mais ampla das percepções dos demais professores quanto à formação proposta bem como aos efeitos das modalidades formativas em suas identidades profissionais. Além disso, os instrumentos de geração de dados permitem compreender as práticas formativas apenas por meio dos relatos dos participantes, não tendo sido possível realizar uma observação das práticas realizadas. Nesse sentido, uma pesquisa etnográfica teria maior potencial de apresentar resultados de modo mais abrangente e preciso.

Como encaminhamento futuro, considero interessante acompanhar as práticas do grupo em etapa posterior do projeto, especialmente por meio de uma pesquisa etnográfica, a fim de avaliar se as dimensões que conferem coerência às práticas acordadas pelo grupo podem ser identificadas em etapas futuras. Constatada a constituição de uma comunidade de prática no contexto investigado, poderia ser avaliado como os participantes se identificam nessa abordagem de desenvolvimento profissional bem como suas vantagens e desvantagens.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise de Paula Martins. Entrevista com a presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras, Denise Martins de Abreu-e-Lima. **Revista Letras Raras**, [S.l.] v. 6, n.1, p. 284-291, set. 2017a. Entrevista concedida a Josilene Pinheiro-Mariz.

ABREU-E-LIMA, Denise de Paula Martins. **Entrevista**. [dez. 2017]. Entrevistador: Eduardo José Pacheco. Uberaba, 2017b. 2 arquivos .mp3 (23 min. e 102 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A da dissertação de PACHECO, 2018.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins; MORAES FILHO, Waldenor Barros; BARBOSA, Wagner José Corradi; BLUM, Avram Stanley. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: Simone Sarmiento; Denise Martins de Abreu-e-Lima; Waldenor Barros Moraes Filho. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016

ANDIFES. BRASÍLIA. **Ata da 129ª reunião extraordinária do Conselho Pleno da Andifes** realizada nos dias 15 e 16 de outubro de 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/11/129%C2%BA-reuni%C3%A3o-extraordin%C3%A1ria-do-Conselho-Pleno-da-Andifes-1.pdf> Acesso em: 24 fev 2020.

BASTURKMEN, Helen. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. Springer, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 105, de 24 de maio de 2012. Institui o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº. 101, p. 15, 25 mai. 2012a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em 20 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº. 244, p. 28-29, 19 de dezembro de 2012b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em 20 mar 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Resolve aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. (2012c) Disponível em: <http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20466-2012.pdf>. Acesso em: 25 fev 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº. 222, p. 11-12, 17 de novembro de 2014. Disponível em:

http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf
f. Acesso em 20 mar 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº. 19, p. 18-19, 28 de janeiro de 2016. Disponível em:
http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 09 out 2019.

CAPES. **Parecer CESU nº 977, de 3 de dezembro de 1965**. Marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=314>. Acesso em: 18 nov 2019.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela CAPES. Brasília: CAPES, 2017, 50p.

CALVET, Jean-Louis. **As Políticas Linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; REIS, Simone. Para Além da Ética Burocrática em Pesquisa Qualitativa Envolvendo Seres Humanos. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 63, n. 3, p. 691-710, 2019.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. Painel de Controle do Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 29 mar 2019.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. (2007) **Research Methods in Education** (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor and Francis Group

COSTA, Everton Vargas da. **Eventos de Formação de Professores de Português como Língua Adicional**: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar. 2018. 299f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita / Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final)

DEARDEN, Julie. **English as a Medium of Instruction**: a growing global phenomenon. British Council, 2014.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: nine misconceptions. **International Higher Education**, n. 64, p. 1-6, 2015.

DUDLEY-EVANS, Tony; ST JOHN, Maggie Jo; SAINT JOHN, Maggie Jo. **Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach**. Cambridge University Press, 1998.

EL KADRI, Atef; DI RAIMO, Valeria. Globalization and the teaching of foreign languages: the case of Parana Speaks English program. In: GIMENEZ, Telma *et al.* (Org.) **Language Issues in a Global World: Insights from Brazil**. 1 ed. Londrina, PR: Edição do Autor, 2017, v.1, p. 64-73.

FINARDI, Kyria Rebeca. Línguas Adicionais na Formação e Internacionalização da Educação no Brasil Contemporâneo: o papel das políticas linguísticas, metodologias e tecnologias. In: Kyria Rebeca Finardi. (Org.). **A pesquisa em educação e linguagens: perspectivas em diálogo**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018, v.1, p. 105-128.

FINARDI, Kyria Rebeca. **English in the South**. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2019, v.1, 302p.

FONSECA, Jael G.; XIMENES, Joel C. O Programa Idiomas Sem Fronteiras - ISF e a formação do professor de Língua Alemã da Universidade Federal da Bahia. **Revista Letras Raras**, v. 1, n. 6, p. 7–19, 2017.

FORMENTI, Lígia. Bloqueio do MEC atinge mestrado e doutorado: Associações ligadas a ciência e educação vão tentar reaver recursos via Congresso. **O Estado de S. Paulo**. Brasília, 05 de maio de 2019. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bloqueio-do-mec-atinge-mestrado-e-doutorado,70002817112?utm_source=twitter%3Anewsfeed&utm_medium=social-organic&utm_campaign=redes-sociais%3A052019%3Ae&utm_content=%3A%3A%3A&utm_term&fbclid=IwAR38rW0S-GudTkMm23pzoSRKyg3bu3lyZSMYyB5XHz_xqwOI6vDFO1pMJt8. Acesso em: 06 mai 2019.

FREEMAN, Donald. **Educating Second Language Teachers: The same things done differently**. Oxford: OUP, 2016.

FULBRIGHT BRASIL. **Editais institucionais para receber ETAs**. Disponível em: <https://fulbright.org.br/editais/institucional-etas/>. Acesso em: 14 jan 2020.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. Seti passa a ser Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Disponível em: <http://www.fappr.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1958>. Acesso em: 01 out 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística, p. 13-36. In: **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.

HAWKINS, David. I, Thou, It. In: **The informed vision: Essays on learning and human nature** (p. 48-62). New York, NY: Agathon Press, 1974.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge University Press, 1987.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Relatório nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/historico-botoes/pesquisas-e-relatorios/33-pesquisas-e-relatorios/199-relatorio-nacional>. Acesso em 14 out 2019.

JOHNSON, Karen E. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

JOHNSON, Karen E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. Routledge, 2009.

KIRSCH, William. **Teacher Development in a Community of Practice in Southern Brazil**. 2017. 256f. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2017.

KIRSCH, William. Processos de internacionalização e seus legados involuntários: o caso da formação de professores de inglês como língua adicional dos centros de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras. **ORGANON (UFRGS)**, v. 4, n. 66, 2019.

KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalization. **International higher education**, n. 33, p. 2-3, 2003

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n.1, p. 5-31, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, 1994, 28, 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, 2001, 35, 537-60.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education**. New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 14, n. 3, p.583-610, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge/Taylor and Francis, 2012.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; BORGES, Elaine Ferreira do Vale. “Paraná fala inglês” na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilidade internacional. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 73-89, dez. 2015.

MARSON, Marilice Zavagli. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior**: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL. 2017. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MARSON, Marilice; GIMENEZ, Telma; FURTOSO, Viviane Bagio. Oferta de língua inglesa no contexto da internacionalização do ensino superior: o caso do programa “O Paraná Fala Inglês” em sua primeira fase. (no prelo)

MATTE, Marine L. (2017). Ensino de inglês acadêmico na perspectiva dos professores-bolsistas do Programa Idiomas sem Fronteiras. In Salão de Iniciação Científica UFRGS, 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/176283/Poster_53366.pdf?sequence=2 Acesso em: 24 out 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC afirma que o Ciência sem Fronteiras terá 5 mil bolsistas na pós-graduação. **Portal do Ministério da Educação**. 02 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/46981-mec-afirma-que-o-ciencia-sem-fronteiras-tera-5-mil-bolsistas-na-pos-graduacao>. Acesso em: 29 mar 2019.

MIRANDA, José Alberto Antunes de; STALLIVIERI, Luciane. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MOZER, Isadora P.; KAWACHI-FURLAN, Claudia J. Not by the book: the experience of designing teaching material for an English for Specific Purposes course in the Program Languages without Borders. **A Cor Das Letras**, n. 18, p. 145-162, 2017.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e a UEL. **TC nº 024/14 – SETI/UGF**, 2014.

PASSONI, Taísa Pinetti; GIMENEZ, Telma Nunes. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa Inglês Sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópio**, v. 14, p. 115-126, 2016.

PEREIRA, Fernanda M. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. **Revista Letras Raras**, v. 1, n. 6, p. 151–165, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, v.1, p. 17-52.

PORTUGAL será excluído do Ciência sem Fronteiras, diz Mercadante. **Portal G1**, Brasília, 24 abr. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/portugal-sera-excluido-do-ciencia-sem-fronteiras-diz-mercadante.html>. Acesso em: 29 mar 2019.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves; FRANCESCON, Paula Kraker. Laboratório de Línguas: para quê e para quem? **Revista de Estudos de Cultura**, v.1, p. 109-119, 2017.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

RODRIGUES, Jessica Tomimitsu; BECHER, Tatiane Cristina; BUSSE, Sanimar. A intrínseca relação entre o ensino de Língua Inglesa e o senso de identidade do aprendiz: um estudo aplicado. **Web Revista SOCIODIALETO**, [S.I.], v. 9, n. 25, p. 45-68, abr. 2019. ISSN 2178-1486. Disponível em: <http://sociodialeto.ojs.galoa.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/126>. Acesso em: 16 mai 2019.

SANCHES, Gabriel Jean. **O Programa Paraná Fala Inglês: uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (Org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, [S.I.], v. 68, n. 1, p. 047-059, June 2015. ISSN 2175-8026. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47>. Acesso em: 07 set. 2018.

SETI. **Paraná Fala Idiomas**: Site oficial. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/ugf/programas/paranafalaidiomas/apresentacao>. Acesso em: 09 nov 2019.

SCHÖN, Donald. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass. 1987

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. London: Temple Smith. 1983

SCHWANDT, Thomas A. Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: NK DENZIN; YS LINCOLN. (Ed.). **Handbook of Qualitative Research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2000, p. 163-188.

SHOHAMY, Elana. A Critical Perspective on the Use of English as a Medium of Instruction at Universities. In: DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David; SIERRA, Juan Manuel (Eds.) **English-Medium Instruction at Universities: Global challenges**. Multilingual Matters, 2012

SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: Avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

TOLEDO, Luiz Fernando; PALHARES, Isabela; STRAZZER, Filipe. Com fim do Ciência sem Fronteiras, intercâmbio em graduação cai até 99%. **O Estado de S. Paulo**. 20 de novembro de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,com-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-intercambio-em-graduacao-cai-ate-99,70002090320>. Acesso em: 29 mar 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX 087/2017**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2017a. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_ececece359414d48bc372804f0a1dfc5.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX nº. 108/2017**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2017b. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_7e532076043c4dd987ba44347c1b8c73.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX nº. 144/2017**. Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2017c. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_c4dfcfa60d2f45b088bee612fc777603.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX 006/2018**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2018a. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_cadcea10742a48cca7512be8344e5310.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX 033/2018**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2018b. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_4299b9e3bb4b47a4a833e4ad3a32ab76.pdf. Acesso em 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX 079/2018**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2018c. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_9dab14495d414b0e8764c6f0525a9856.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pró-Reitoria de Extensão. **Edital PROEX 090/2018**: Seleção de Bolsistas – Programa “O Paraná Fala Inglês” Profissional Graduado. Londrina: Pró-Reitoria de Extensão, 2018d. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b6b292_4f150e23f58e4c34b79e0d7f9c83e1b9.pdf. Acesso em: 14 mai 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. **Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina – CEP/UEL**. 25 de março de 2019. Disponível em: http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/04d-Regimento%20do%20Comite_2019-ok.pdf Acesso em: 26 fev 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Laboratório de Línguas**. Site oficial. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/lablinguas/> Acesso em: 24 fev 2020.

VIAL, Ana Paula Seixas. “**Um Everest que eu vou ter que atravessar**”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; FONTES, Ana Beatriz Áreas de Luz; SARMENTO, Simone. O PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. In: Simone Sarmiento; Denise Martins de Abreu-e-Lima; Waldenor Barros Moraes Filho. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, v. 1, p. 125-149.

WALLACE, Michael J. **Training Foreign Language Teachers: A reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENGER, Étienne. **Communities of Practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, Chris. (Ed.) **Social Learning Systems and communities of practice**. United Kingdom: Springer Verlag and the Open University, 2009.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Learning in a landscape of practice: a framework. In: WENGER-TRAYNER, Etienne; FENTON O’CREEVY, Mark; KUBIAK, Christopher; HUTCHINSON, Steven; WENGER-TRAYNER, Beverly (Eds.) **Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning**. Abingdon: Routledge, 2015.

ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros. **O Processo de Internacionalização no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de caso sobre a Universidade Estadual do Paraná**. 2018. 163f. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ZORZO-VELOSO, Valdirene (Org.). **Laboratório de Línguas da UEL: 40 anos de história**. Londrina. Disponível em: www.uel.br/cch/lablinguas. Acesso em: 21 dez 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos coordenadores

“Formação de professores de inglês para contextos específicos com vistas à internacionalização do ensino superior”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CONTEXTOS ESPECÍFICOS COM VISTAS À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR”**, a ser realizada em **“Londrina”**. O objetivo da pesquisa é **“caracterizar as oportunidades de formação continuada de professores de inglês para fins acadêmicos e seus efeitos identitários em uma instituição de ensino superior no Paraná”**. Sua participação é muito importante e ela se daria das seguintes formas: através de entrevistas semiestruturadas com a pesquisadora bem como da disponibilização de informações referentes à formação de professores e aos cursos ofertados pelo Programa O Paraná Fala Inglês para melhor compreensão desse processo.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Com relação às entrevistas, esclarecemos que serão gravadas e que os vídeos e áudios gerados nesses momentos serão arquivados com segurança pela pesquisadora.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados aos participantes dessa pesquisa são de ordem pessoal e profissional. Sob o ponto de vista pessoal, destacamos a possibilidade de ter sua identidade de formador de professores de inglês para contextos específicos fortalecida. Sob o ponto de vista profissional, o participante terá a oportunidade de

refletir acerca da experiência bem como desenvolver suas habilidades docentes à medida que puder compartilhar suas concepções e práticas em contexto de ensino.

Quanto aos riscos, ressaltamos que em nenhum momento você será identificado(a). Embora não seja possível conferir uma garantia total de anonimidade devido ao número reduzido de coordenadores e instrutores de idiomas do contexto investigado, ressaltamos que os dados referentes aos participantes serão tratados com a máxima confidencialidade possível, observando-se critérios éticos em pesquisas com seres humanos. Outro possível risco de sua participação refere-se às chances de que você se sinta erroneamente representado no relato final. Entretanto, com seu envolvimento na leitura prévia desse texto final em tempo hábil para eventuais considerações, esperamos minimizar as possibilidades de riscos nos resultados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Cibele Coradin Bail, residente na [informação suprimida por questões éticas]. Os números de telefone da pesquisadora são [informações suprimidas por questões éticas], e seu email para contato é [informação suprimida por questões éticas], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2019.

Pesquisadora Responsável

Cibele Coradin Bail

RG: [informação suprimida por questões éticas]

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Gostaria de ser referido(a) pelo pseudônimo _____ no relato final.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

Roteiro de perguntas para a entrevista coletiva com os coordenadores

1. O que pode ter provocado a iniciativa da oferta de uma formação de professores para essa etapa do projeto?
2. Vocês poderiam falar um pouco sobre o histórico dessa formação? Que dificuldades foram encontradas ao longo do processo, como foram (ou são) tomadas as decisões das atividades a serem realizadas nessa formação, etc.? Há algum tipo de prescrição para a formação?
3. No início dessa etapa os editais de seleção de professores exigiam formação em Letras Inglês, o que deixou de ser uma obrigação, em editais subsequentes, a partir da inclusão da palavra “preferencialmente”. Por que houve essa mudança?
4. De que forma é feito o levantamento das necessidades que devem ser consideradas na formação de cada período letivo?
5. Considerando que os cursos ofertados pelo PFI têm propósitos específicos (escrita acadêmica, apresentações orais, etc.) embora não estejam direcionados a áreas de conhecimento específico (ciências biológicas, humanas, etc.), como é realizada a abordagem de conteúdos específicos a serem tratados nas aulas dos diferentes cursos? Como são elaborados os materiais? Vocês poderiam me dar um exemplo?
6. Como é feita a distribuição das turmas entre os professores?
7. Houve uma mudança no nome dos cursos ofertados no segundo semestre de 2018. Esses cursos são diferentes dos ofertados anteriormente? Por que mudou? O que é proposto em cada um desses cursos? (English for international mobility, English as a medium of instruction) O curso de EMI foi mantido mesmo com apenas um aluno convocado?
8. A que vocês atribuem a alta rotatividade de professores no projeto? Quais são os pontos positivos e os negativos dessa rotatividade?

APÊNDICE C

Convite para participação na pesquisa enviado aos professores via correspondência eletrônica seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Questionário Eletrônico

Prezado(a) professor(a),

meu nome é Cibele Coradin Bail e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Formação de professores de Inglês para contextos específicos com vistas à internacionalização do ensino superior**”, sob orientação da Profa. Dra. Telma Gimenez. Nessa pesquisa, buscamos compreender as concepções e as práticas de formação continuada de professores de Inglês realizadas no âmbito do projeto O Paraná Fala Inglês (PFI) na Universidade Estadual de Londrina.

Tendo conhecimento de sua participação na segunda etapa do projeto na UEL, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa inicialmente através do questionário em anexo, o que lhe tomará cerca de 15 a 20 minutos.

Sua participação é voluntária. Ressalto que sua identidade será preservada e suas informações utilizadas somente para os propósitos da pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido completo se encontra na introdução do questionário. Caso sinta a necessidade de algum esclarecimento, por favor, entre em contato comigo pelos telefones [informações suprimidas por questões éticas] ou pelo email [informações suprimidas por questões éticas].

Peço, por gentileza, que suas respostas para o questionário em anexo sejam enviadas em um prazo de uma semana a partir do recebimento desse email.

Agradeço sua atenção e conto com sua colaboração!

Cibele Coradin Bail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CONTEXTOS ESPECÍFICOS COM VISTAS À INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR”, a ser realizada em “Londrina”. O objetivo da pesquisa é “caracterizar as oportunidades de formação continuada de professores de inglês para fins acadêmicos e seus efeitos identitários em uma instituição de ensino superior no Paraná”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: através de questionários via Google Formulários e de um grupo focal formado pela equipe docente do Projeto O Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Londrina.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Com relação às entrevistas e grupos focais, esclarecemos que serão gravados e que os vídeos e áudios gerados nesses momentos serão arquivados com segurança pela pesquisadora.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados aos participantes dessa pesquisa são de ordem pessoal e profissional. Sob o ponto de vista pessoal, destacamos a possibilidade de ter sua identidade de professor de inglês para contextos específicos fortalecida. Sob o ponto de vista profissional, o participante terá a oportunidade de refletir acerca da experiência bem como desenvolver suas habilidades docentes à medida que puder compartilhar suas concepções e práticas em contexto de ensino.

Quanto aos riscos, ressaltamos que em nenhum momento você será identificado(a). Embora não seja possível conferir uma garantia total de anonimidade devido ao

número reduzido de coordenadores e instrutores de idiomas do contexto investigado, ressaltamos que os dados referentes aos participantes serão tratados com a máxima confidencialidade possível, observando-se critérios éticos em pesquisas com seres humanos. Outro possível risco de sua participação refere-se às chances de que você se sinta erroneamente representado no relato final. Entretanto, com seu envolvimento na leitura prévia desse texto final em tempo hábil para eventuais considerações, esperamos minimizar as possibilidades de riscos nos resultados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Cibele Coradin Bail, residente na [informação suprimida por questões éticas]. Os números de telefone da pesquisadora são [informações suprimidas por questões éticas], e seu email para contato é [informação suprimida por questões éticas], ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Ao responder a esse questionário, o convidado concorda em participar da pesquisa.

Londrina, 21 de maio de 2019.

Pesquisadora Responsável

Cibele Coradin Bail

RG: [informação suprimida por questões éticas]

Conteúdo do Questionário Eletrônico enviado por meio do *Google Forms*

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- Qual é o seu nome?
- Como gostaria de ser referido no relato final? (Por favor, escolha um pseudônimo de sua preferência).
- Quantos anos você tem?
- Há quanto tempo atua como professor(a) de Inglês?

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Conte-nos um pouco sobre você. De onde você é, onde estudou, qual a sua formação?
- Conte-nos um pouco sobre suas experiências profissionais. Em que lugares você já trabalhou e em que funções? Adicione quaisquer informações que julgar relevantes a esse respeito.

O PARANÁ FALA INGLÊS

- Por quanto tempo você trabalhou (ou há quanto tempo trabalha) no projeto O Paraná Fala Inglês?
- Que cursos você ministrou até o momento no PFI?
- O que te fez procurar o processo seletivo para professores do projeto O Paraná Fala Inglês?
- Como você imaginava o papel do professor de inglês do PFI antes de participar do processo seletivo e da formação continuada do projeto? Você diria que sua percepção a esse respeito mudou após esses eventos? De que forma?

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

- Que aprendizados e experiências anteriores te ajudaram em seu trabalho no PFI?
- Como você descreveria o processo de formação continuada ofertado pelo PFI?
- Em que aspectos essa formação continuada mais contribuiu (ou tem contribuído) para a sua prática como professor(a) nesse projeto?
- Você já havia trabalhado com o ensino de Inglês para fins específicos antes desse projeto? Poderia escrever um pouco sobre essa experiência?
- Com que cursos do PFI você já trabalhou? Quais foram suas maiores dificuldades nesses cursos? De que forma você lidou com essas dificuldades?
- Qual foi o papel dos coordenadores e de outros professores do PFI com relação às dificuldades encontradas por você no projeto?

GRUPO FOCAL

- Após análise das respostas enviadas pelos participantes através deste questionário, você poderá ser convidado a participar de um grupo focal entre os professores do Paraná Fala Inglês na UEL - segunda etapa. O objetivo do grupo focal é compreender as práticas e concepções da formação de professores do PFI bem como os aprendizados adquiridos através dessa formação.

- Por favor, indique sua disponibilidade para participação no grupo focal. (Indique todas os horários possíveis considerando o primeiro semestre de 2019 - buscaremos os horários que melhor se adequarem ao grupo).

() 2ª feira – manhã

() 4ª feira – manhã

() 6ª feira – manhã

() 2ª feira – tarde

() 4ª feira – tarde

() 6ª feira – tarde

() 2ª feira – noite

() 4ª feira – noite

() 6ª feira – noite

() 3ª feira – manhã

() 5ª feira – manhã

() Sábado - manhã

() 3ª feira – tarde

() 5ª feira – tarde

() 3ª feira – noite

() 5ª feira – noite

- Utilize esse espaço para deixar quaisquer comentários que julgar necessários com relação ao questionário, à sua disponibilidade ou à sua participação na pesquisa.

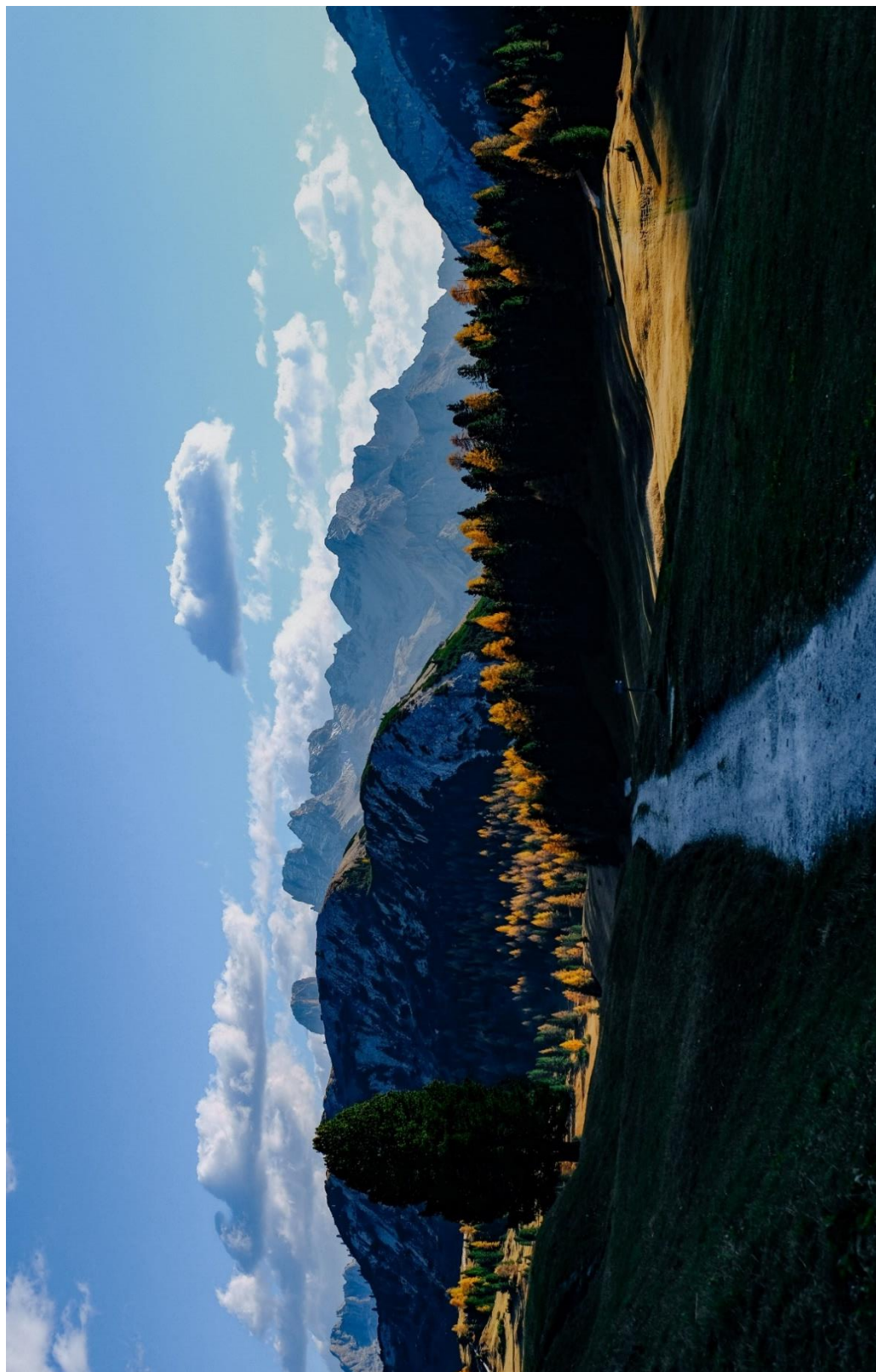
APÊNDICE D

Perguntas norteadoras para o grupo focal

1. Vocês se encontram com frequência, planejam juntos, trocam experiências? Que tipos de atividades vocês fazem juntos e como elas contribuem para o seu trabalho? Vocês poderiam dar alguns exemplos de resultados positivos dessas experiências?
2. Como os encontros formais (reuniões) dos professores contribuíram (ou têm contribuído) para a sua prática docente nos cursos do projeto?
3. Como se dão esses encontros? Que atividades desses encontros vocês consideram as mais relevantes para o seu crescimento pessoal como professores de Inglês para fins específicos? Que outras atividades poderiam acrescentar ao seu aprendizado nesses eventos?
4. De que maneira a formação continuada ofertada pelo PFI mudou a sua perspectiva do ensino de inglês para fins específicos?
5. Que mudanças vocês percebem entre sua prática docente nas primeiras aulas dadas no projeto e as mais recentes? O que vocês acreditam ter contribuído para essas mudanças?

ANEXOS

ANEXO A
Imagens Para o Grupo Focal



Fonte: pexels.com



Adaptado de: pexels.com



Adaptado de: pexels.com



Adaptado de: pexels.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com



13

Adaptado de: [pexels.com](https://www.pexels.com)



14

Adaptado de: [freepik.com](https://www.freepik.com)



Adaptado de: freepik.com



Adaptado de: freepik.com