



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ARETA ESTEFANE BELO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ENSINO
DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS - UEL:
UMA TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA**

Londrina
2024

ARETA ESTEFANE BELO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ENSINO
DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS - UEL:
UMA TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dr^a. Telma Nunes Gimenez

Londrina

2024

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B452f Belo, Areta Estefane.
Formação continuada de professores em ensino de Inglês para Fins Específicos no âmbito do Programa Paraná Fala Inglês - UEL : uma trajetória autoetnográfica / Areta Estefane Belo. - Londrina, 2024.
105 f. : il.

Orientador: Telma Nunes 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, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Formação continuada - Dissertação. 2. Ensino de inglês para fins específicos - Dissertação. 3. Autoetnografia - Dissertação. 4. Comunidades de prática - Dissertação. I. Gimenez, Telma Nunes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ARETA ESTEFANE BELO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ENSINO
DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS - UEL:
UMA TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Gamero
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof^ª. Dr^ª. Denise Ismênia Bossa Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 18 de março de 2024.

AGRADECIMENTOS

Ao Verbo encarnado que, pelo seu grande amor, me desperta e me sustem todos os dias. Ao que escreveu uma nova história para a minha vida. Toda honra, glória, louvor, poder e adoração ao Único digno, pelos séculos dos séculos!

À Dr^a. Telma Nunes Gimenez pelas sementes lançadas no solo da minha estrada profissional que têm frutificado desde o encontro. Agradeço imensamente pela generosidade, compreensão e respeito que tem marcado nossas interações. Empresto de Carl Sagan as palavras que mais acredito completarem o que sinto a seu respeito: “Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com você”.

Ao amigo Nicolas de Oliveira Santos pela inspiração, pelo encorajamento e pela presença sempre significativa nessa minha jornada.

Aos professores Felipe Trevisan e Pedro Santana pela recepção atenciosa e oportunidades a mim concedidas durante o meu cumprimento do estágio docente na graduação.

Aos colegas da equipe do Paraná Fala Inglês (UEL) pela jornada intensa de dois anos repleta de desafios superados. Agradeço pela motivação, confiança no meu potencial e pelo espaço que tive para desenvolvimento pessoal e profissional, exercício de autonomia e agentividade. Em especial, agradeço aos que responderam à minha solicitação de apreciar esse trabalho e me deixar saber sobre suas impressões.

À Prof^a. Dr^a. Adriana Fiori pela disponibilidade em compartilhar os seus conhecimentos como especialista em ESP.

À Prof^a. Dr^a. Raquel Gamero pela leitura atenciosa e pelas interações acolhedoras e provocativas ocorridas nos momentos do SEDATA, da qualificação e da defesa.

À Prof^a. Dr^a. Denise Ortenzi por pontuar as potencialidades do trabalho durante a qualificação e defesa.

Aos professores e às professoras que participaram da minha formação desde o meu ingresso na escola até aqui.

À família da Igreja Batista da Glória (Silvino) pelo encorajamento para viver essa etapa da minha vida e pela compreensão da dedicação que ela demandou.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por ter financiado o último ano desse estudo.

RESUMO

BELO, Areta Estefane. **Formação continuada de professores em ensino de inglês para fins específicos no âmbito do programa Paraná Fala Inglês – UEL: uma trajetória autoetnográfica.** 2024.105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Nesse estudo, apresento a minha trajetória de professora de Inglês para Fins Específicos (IFE) no Programa Paraná Fala Inglês (PFI) e como discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, ambos situados na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Baseado no conceito de comunidades de prática (WENGER, 1998), que propicia o entendimento de como a formação de professores pode ocorrer em um contexto sociocultural a partir de diferentes níveis de participação, busquei analisar e interpretar os episódios formativos e os posicionamentos identitários que fui assumindo ao longo da minha prática docente, entre 2021 e 2023. Além disso, abordo sobre o meu papel de mestrandia, que influenciou a minha práxis, entre os anos de 2022 e 2023. Ancorei-me na autoetnografia, tida como a metodologia dessa pesquisa, a fim de relatar as minhas percepções a respeito das interações com os membros da comunidade de prática do PFI do estudo, que são três coordenadoras institucionais, duas coordenadoras pedagógicas, quatro professores e três secretários. A geração de dados foi composta pelo registro de notas de campo e diários reflexivos que revelam aspectos de como esse processo ocorreu. Apresento nesta pesquisa eventos formativos (COSTA, 2018), que foram analisados sob as lentes do referencial sobre comunidades de prática (WENGER, 1998). Desta forma, destaco os papéis que exerci no percurso de transformação identitária, como professora e como pesquisadora e que demonstram que a minha trajetória foi marcada pela busca por aprimoramento nessas áreas que me levou de membra novata a experiente. Ademais, as reflexões tecidas sobre a minha trajetória apontam para a negociação constante entre mim e a comunidade de prática do PFI, marcada por posicionamentos coerentes com meus valores pessoais e profissionais e pelo orgulho profissional atrelado ao exercício da docência.

Palavras-chave: formação continuada; ensino de inglês para fins específicos; autoetnografia; comunidades de prática; Programa Paraná Fala Inglês.

BELO, Areta Estefane. Continuing **teacher education in the teaching of English for Specific Purposes in the context of Paraná Speaks English - UEL: an autoethnographic trajectory**. 2024. 105 p. Thesis (MA in Language Studies) – Londrina State University, Londrina. 2024.

ABSTRACT

In this study I present my trajectory as an in-service teacher of English for Specific Purposes (ESP) in the Paraná Speaks English Program (PFI) and also as a master's degree student in post-graduation program of Language Studies, both located at the State University of Londrina. Based on the concept of communities of practice (WENGER, 1998), which provides an understanding of how teacher education can occur in a sociocultural context according to different levels of participation, I sought to analyze and interpret the formative episodes and identity positions that I had been assuming throughout my teaching practice between the years 2021 and 2023. Moreover, I discuss my role as a master's degree student, which had influenced my praxis, between the years 2022 and 2023. I anchored myself in autoethnography, considered as the methodology of this research, in order to report my perceptions regarding the interactions with the participants of this study, who are three institutional coordinators, two pedagogical coordinators, four teachers and three secretaries. The generation of data consisted of recordings of field notes and reflective diaries that reveal how this process occurred. In this research I present formative events (COSTA, 2018), which were analyzed through the lenses of the framework on communities of practice (WENGER,1998). Furthermore, I reflect on my trajectory of participation in the community of practice available at PFI. Thus, I highlight the roles played in the trajectory of my identity transformation, as a teacher and as a researcher, which demonstrate that my trajectory was marked by the search for improvement in these areas that changed me from a novice into an experienced member. Furthermore, the reflections on my trajectory point to the constant negotiation between me and the PFI community of practice, marked by positions consistent with my personal and professional values and by the professional pride related to teaching.

Keywords: continuing teacher education; teaching English for specific purposes; autoethnography; communities of practice; Paraná Speaks English Program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFE	Inglês para Fins Específicos
LI	Língua Inglesa
MD	Material Didático
PFI	Paraná Fala Inglês
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 AUTOETNOGRAFIA: NO MULTIVERSO DA LOUCURA.....	16
2.1 EU SOU UMA BOA PROFESSORA?.....	22
2.2 THE WORLD IS NOT ENOUGH: A LI NA MINHA VIDA.....	27
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE IFE.....	32
3.1 O PFI NA UEL.....	42
3.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	47
3.2.1 Registrando a participação na comunidade de prática.....	52
3.3 EM BUSCA DE APRIMORAMENTO	56
3.4 TRANSFORMANDO-ME EM MEMBRO EXPERIENTE.....	78
3.5 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
5 REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a minha trajetória pessoal e profissional de professora de língua inglesa (doravante LI) em processo de formação continuada em contexto de internacionalização de uma universidade pública estadual no Paraná.

A internacionalização do ensino superior, fruto do estreitamento de fronteiras em um mundo no qual avanços tecnológicos fomentaram processos relacionados à globalização, tem sido tema recorrente nos estudos que versam sobre as políticas linguísticas que tratam da inserção de indivíduos em contextos universitários (GIMENEZ, 2016; MOLINARI, FRANCO; PASSONI, 2020).

Ciente dessa demanda, o governo federal implementou políticas linguístico-comunicativas com vistas a atender a comunidade que requisitava participação nestas esferas de ensino. Como resultado de uma dessas iniciativas, liderada por membros das universidades estaduais, emergiu o Programa Paraná Fala Idiomas (PFI), locus dessa pesquisa, no qual atuei como professora de Inglês para Fins Específicos (IFE), entre os anos de 2021 e 2023.

Entre os objetivos do referido programa, figura a capacitação dos professores para que possam ministrar cursos nas línguas inglesa ou francesa e mais recentemente, espanhola, a fim de que seja possibilitada a participação de estudantes, professores e agentes universitários nos programas de mobilidade internacional (SETI, 2022; EL KADRI, GIMENEZ; EL KADRI, 2019; RIOS; NOVELLI; CALVO, 2021).

Neste cenário, a LI recebe um papel de destaque nos processos de internacionalização por conta da magnitude do seu alcance mundial. Conforme advoga Ricento (2012), a presença desta língua em países nos quais essa não é a primeira língua oficial conduz à reflexão de algumas razões que podem explicar a sua relevância, podendo ser ela atribuída ao imperialismo, ser vista como um meio para ascensão social e mobilidade econômica ou, ainda, ser uma língua franca global pela qual acredita-se que a justiça social possa ser alcançada.

Essa crescente relevância da LI no mundo, fortemente influenciada pela globalização, fez elevar o ensino IFE no ensino superior, tendo em vista que os docentes, discentes e pesquisadores passaram a necessitar de um ensino de inglês que atenda as

demandas dos seus cursos específicos que se circunscrevem nas esferas sociais do trabalho e da ciência.

Todavia, os cursos de formação de professores no Brasil ainda precisam avançar no que tange à preparação de professores para atuarem no contexto de IFE (VALENTE; MACHADO, 2021), pois esses profissionais carecem dos conhecimentos e das habilidades de como ensinar a LI voltando-se para propósitos e necessidades específicas, tendo em vista os desafios próprios dessa área que abarcam a percepção das necessidades dos discentes, o desenvolvimento de cursos e materiais didáticos e do ensino em sala de aula (CRISTOVÃO; BEATO-CANATO, 2016; KIRKGÖZ; DILIKITAS, 2019).

No contexto brasileiro, estudos recentes têm apontado para essas lacunas nos cursos de graduação no que se refere à formação docente para o ensino de IFE, o que, por conseguinte, desvela alguns dos desafios decorrentes da falta de formação inicial vivenciados por aqueles que já atuaram no programa PFI - Inglês (CORADIN-BAIL, 2020). De acordo com a autora, os principais impasses elencados pelos professores foram as especificidades advindas dos vários cursos que o programa atende, o nível linguístico heterogêneo das turmas atendidas, a formação inicial que não contempla o ensino de IFE e a escassez de material didático específico para esse contexto.

Com base nisso, justifico o meu interesse em analisar como se deu a minha formação continuada no PFI. Assim, a partir de uma combinação da abordagem autoetnográfica e do referencial de comunidades de prática, intenciono refletir sobre as minhas identidades bem como sobre as transformações que ocorreram ao longo da minha trajetória.

Diante disso, tendo em vista que, enquanto exercia o meu papel de professora no PFI, concomitantemente, estive como discente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), constatei que as intersecções entre esses dois contextos ensejavam aspectos que influenciavam a minha prática e as minhas identidades. Isto posto, busquei compreender como eu vivenciava a minha experiência de formação continuada nessas duas posições, o que me conduziu a um mergulho no profundo e complexo processo de (auto) reflexão.

Considerando-se a relevância da reflexão na ação (LOUDEN, 1991) na formação continuada de professores, a autoetnografia foi selecionada como metodologia por possibilitar que eu investigasse, a partir de uma perspectiva crítica e personificada, as

transformações e conhecimentos advindos das minhas experiências (PANDEY, 2013) que foram se desvelando durante o percurso.

Os dados desta pesquisa são constituídos por registros que foram coligidos ao longo de mais de um ano. Tratam-se de notas de campo e diários reflexivos que versam sobre eventos formativos de acordo com Costa (2018), aqui considerados como as situações vivenciadas por mim enquanto participante das atividades que desempenhei na comunidade de prática (WENGER, 1998) do PFI, identificados nas interações entre mim e os membros do PFI.

O entrosamento entre os membros da comunidade de prática do PFI, que possibilitou a ocorrência dos eventos formativos, evidenciou, além disso, alguns aspectos identitários, que são o foco da análise deste estudo. De acordo com o que postula Wenger (1998), o aprendizado ocorre em um espaço social, permeado pelas relações humanas. Sendo assim, o processo de ser um participante ativo nas práticas de uma comunidade influi na construção e transformação identitária dentro da comunidade da qual se faz parte.

No capítulo seguinte, apresento a autoetnografia, escolhida como a metodologia-abordagem do trabalho. Na sequência, exponho as questões relacionadas à minha visão no papel de professora e de como tem sido o meu contato com a LI desde a infância até esse momento. O terceiro capítulo versa sobre a formação continuada de professores de IFE inserida no contexto da pesquisa, seguida pelo referencial teórico que propiciará as interpretações no que tange os aspectos identitários vivenciados na minha experiência docente no PFI. Por fim, teço as considerações finais do estudo.

2. AUTOETNOGRAFIA: NO MULTIVERSO DA LOUCURA

Há algum tempo, tenho percebido o interesse da indústria cinematográfica em explorar o infinito de possibilidades em suas produções de filmes e séries. Meu gosto, em termos do que considero interessante, é um tanto diferente do que vou apresentar aqui para ilustrar o tema deste capítulo; entretanto, não raramente, me vejo nas salas de cinema como companhia para os que curtem filmes sobre super-heróis.

Sem conhecimento ou expectativa alguma sobre o que os meus olhos veriam, o primeiro filme ao qual fui apresentada ao mundo hipotético de inesgotáveis possibilidades foi *Doutor Estranho no Multiverso da Loucura*, em maio de 2022.

Figura 1 - Doutor Estranho no Multiverso da Loucura



Fonte: AdoroCinema

Foi uma introdução um tanto conturbada, pois me recordo que a explosão de luzes, sons e efeitos especiais na tela gigantesca da sala escura causou em mim uma irritação acompanhada por bastante estranhamento. Por um momento, perdi o ar ao imaginar que isso poderia ser real. E se existisse mesmo essa teia e se tivéssemos acesso a ela para explorar inúmeras alternativas sobre cada escolha?

No último ano da graduação em Letras - Inglês, em 2018, estava escrevendo o trabalho de conclusão de curso, que chamamos de *paper*. A docente que lecionava a disciplina de escrita acadêmica teve uma paciência de Jó¹ comigo, pois eram

¹ Personagem do Antigo Testamento registrado na Bíblia conhecido por ter suportado tribulações com incomparável paciência.

frequentes os meus questionamentos sobre a estrutura do texto. Eu recebia os retornos sobre as seções que estava escrevendo e lhe perguntava sobre o porquê de ela ter corrigido o vocabulário que eu utilizava, o modo como reestruturava as sentenças e a razão pela qual comentava “referência?” ao lado de alguns trechos.

Ela, calma e serenamente, me explicava que meu texto precisava seguir uma ordem pré-estabelecida para que fosse reconhecido como um texto do gênero acadêmico e que fosse aprovado como tal.

Foram muitos e muitos diálogos em sala e pelos comentários nos meus textos, mas, finalmente, entendi e passei a enquadrar-me nesse estilo de escrita. Os anos seguintes serviriam para consolidar em mim o entendimento de que estava lidando com um sistema cuja compreensão das regras permitiria acesso e legitimação.

Caminhava seguramente por essa estrada, amparada e respaldada pelo modo de operar que, uma vez internalizado, poderia até nos conferir certo conforto, pois o conhecido nos permite essa segurança. Todavia, a minha pesquisa de mestrado viria “chacoalhar” essas bases.

Diferindo do método convencional, enquanto alternativa metodológica, a autoetnografia dista da forma procedimental de fazer pesquisa pelo fato de não ser regida por um "padrão predeterminado" (ONO, 2017, p.45) que prescreve e define com rigidez quais os passos que um pesquisador deve seguir.

Ao tratar dessa abordagem metodológica, Santos (2017, p.218) postula que

“Autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). [...] “um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve).

A definição acima é simplificada por Beattie (2022) que define que a “autoetnografia é uma peça de um trabalho escrito que explora um fenômeno cultural através de experiências pessoais subjetivas relacionadas ao fenômeno”.

Desse modo, ao relatar as minhas vivências como professora de LI no contexto de IFE, pretendo descrever e interpretar episódios formativos ocorrido no PFI, levando em conta as minhas emoções, sentimentos, impressões e sensações. O que, a meu

ver, pode permitir que outros profissionais da área se identifiquem com a experiência que relato e reflitam sobre o seu próprio desenvolvimento nesta área.

Conforme afirma Ronai (2019, p.147), ao retratar uma experiência em primeira pessoa, de forma autorreflexiva, o investigador não está lidando com o que ela classifica como um “objetivo estéril”, distanciando-se do que busca representar. Nesta mesma direção, Adams e Herrmann (2023) complementam que a autoetnografia é “a arte e ciência de representar a vida de um sujeito com relação às expectativas culturais, crenças e práticas”.

Assim, ao propor um viés onto-epistemológico que se centra nas vivências do sujeito, considerando o seu contexto sócio-cultural (BASONI; MERLO, 2021; REZENDE, 2020; MULIK, 2021), a autoetnografia abre margem para que diferentes tipos de pessoas possam apresentar suas percepções sobre o mundo, o que revela que há uma gama de vozes, tipos de escrita, atribuição de valores e crenças envolvidas (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Inspirada nisso, enxergo-me exatamente nesta posição de quem pode relatar algo que tem vivido, apresentar o trajeto desde o ponto de partida e discorrer sobre todos os receios, as inseguranças e frustrações, bem como sobre todos os acertos, as conquistas e satisfações que integraram a minha prática profissional.

Desta forma, a metodologia desse estudo dista do paradigma canônico de produzir conhecimento científico e, por ser em parte, autobiográfica, “padrões de escrita são dispensáveis nessa abordagem” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Contudo, o autoetnógrafo pode empregar ferramentas conceituais e revisão sistemática a fim de elaborar a narrativa sobre a sua experiência cultural de modo que ela se aproxime da estrutura já conhecida com o objetivo de cumprir requisitos institucionais (*ibid*).

Nas palavras de Grant (2014, p. 191), as pesquisas autoetnográficas são “altamente corporificadas, reflexivas, e emotivas – qualidades muitas vezes criticadas ou ignoradas nas pesquisas qualitativas, mesmo antropológicas – e por isso transgressoras, indisciplinadas, políticas”. Nesta conjuntura, embora o aspecto político figure como componente da abordagem autoetnográfica por possibilitar a problematização do fenômeno estudado e seus desdobramentos, importa ressaltar que o foco deste estudo reside, essencialmente, na transformação identitária provocada pelos episódios formativos que serão interpretados analiticamente e discutidos mais adiante.

O segundo filme que assisti foi o *Flash*, em junho de 2023.

Figura 2 - The Flash

Fonte: Legado da DC

Seguindo a linha do primeiro filme, *The Flash* é elogiado pela forma como se vale dos recursos visuais para enriquecer a trama. O protagonista descobre que pode regressar no tempo e alterar a ordem dos fatos fazendo com que ele viva uma realidade diferente da que possuía até então. Contudo, isso é justamente o que lhe causa transtornos, pois uma atitude quase ínfima, justificada por um sentimento nobre, o de ter sua mãe viva e o seu pai livre de condenação, desencadeia uma espécie de caos que impede a existência de algumas pessoas, muda o aspecto de outras e transtorna com aquilo que ele tinha como consolidado.

Assim como ocorreu com as personagens dos filmes que utilizei para ilustrar esse capítulo, também me vejo fazendo escolhas nesta teia de possibilidades para saber qual caminho me levará ao melhor resultado no decorrer desta escrita. Compreendo, no entanto, que ainda que em face desta gama de caminhos possíveis, preciso manter em mente que a pesquisa é balizada pelo fenômeno estudado, ou seja, a minha formação continuada no PFI. Isto, certamente, coopera para que eu estabeleça os rumos deste estudo.

Com base nisso, o meu interesse em pesquisar minha formação continuada pode ser compreendido nas palavras de Neto e Castro (2017, p. 82-83), quando afirmam que “o que nos motiva pesquisar algo advém das experiências de vida, sejam pessoais e/ou profissionais, do contexto sociopolítico e econômico vivenciado e das lacunas existentes nas investigações científicas”. Assim, acredito que, ao lançar um

olhar retrospectivo para o meu processo de escrita nestes dois anos de mestrado, consigo avaliar a autoetnografia como sendo a metodologia adequada para mim, pois a oportunidade de relatar minha experiência profissional de forma intensa e profunda coincide com a forma com a qual eu realmente queria realizar a pesquisa. Ademais, acredito que, aliado a isso, terei a possibilidade de contribuir com outros/as professores/as que também podem vir a enfrentar os desafios que derivam da atuação profissional nesse âmbito de ensino. Portanto, o método autoetnográfico é o que mais indica apresentar contribuições relevantes para a finalidade de narrar a experiência vivida.

Tratando das questões éticas que integram a abordagem autoetnográfica, Ellis, Adams e Bochner (2011) apontam que o autoetnógrafo desenvolve vínculos com seus participantes e, por conta disso, é indispensável resguardar suas subjetividades, considerar a privacidade e segurança dos participantes e evitar identificá-los. Entretanto, importa enfatizar que apesar dos cuidados, algumas informações podem dar pistas de quem são os envolvidos.

No tocante a isso, Sparkes (2024) discute alguns pontos que apresentam tensões com relação aos princípios éticos implicados no método autoetnográfico. Na visão do autor, são questões que podem guiar o trabalho, mas que também podem restringir o processo de escrita.

Entre os pontos debatidos pelo autor estão a questão da autoria ao questionar “De quem é a história, afinal?”. Embora, geralmente, um autor se identifique e assuma a elaboração do trabalho, outros participantes fazem parte do que está sendo retratado. De acordo com ele, “[c]ada estória de si mesmo é, portanto, uma estória das relações com outros que significa que o autoetnógrafo não pode evitar implicar outros em suas escritas ou outros tipos de performance (i.e, um etnodrama)” (SPARKES, 2024, p. 8)².

O segundo ponto versa sobre “A (im)possibilidade do anonimato e da confidencialidade”. De acordo com o autor, é contestado no campo acadêmico que se possa garantir ambos. Para Sparkes (2024), ainda que se empregue o cuidado de não

² Do inglês: "Every story of the self, therefore, is a story of relations with others which means that autoethnographers cannot avoid implicating others in their writings or other kinds of performance (e.g., an ethnodrama) (tradução minha).

identificar os participantes, nenhuma escrita está isenta de deixar escapar algumas pistas, pois com o advento da *internet*, por exemplo, as pessoas são facilmente identificáveis.

Por fim, ainda há outra questão que se refere ao “Consentimento informado”. Para Sparkes (2024), a busca por ele pode ser cansativa, emotiva e um processo complexo que não pode ser negligenciado. Ainda assim, na visão do autor, é imprescindível que os participantes tenham acesso ao conteúdo escrito.

Desta maneira, condizente com o aspecto ético de compartilhar o trabalho produzido para apreciação dos membros da comunidade de prática³, busquei saber deles como se sentiram sobre a forma como os retratei em nossas interações. Assim, todas as professoras, o professor, as coordenadoras institucionais e pedagógicas receberam o meu trabalho em novembro de 2023. Todas as professoras e o professor me retornaram. Além destes, também recebi retorno de uma das coordenadoras pedagógicas.

Os membros consultados, de modo geral, demonstraram apoio e comentaram sobre a relevância do estudo que conduzo. De igual forma, não apresentaram objeções sobre o modo como foram expostos. Os retornos recebidos expressam concordância e empatia com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda concernente à realização dessa pesquisa, que inclui a participação de outras pessoas, amparo-me ainda nas orientações do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa que orienta as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. De acordo com a Resolução nº 510/2016, Art.1º, Parágrafo único, obtém dispensa de análise dos comitês das universidades o tipo de pesquisa cuja metodologia envolva seres humanos se considerado o tipo de

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Nesse sentido, o sujeito-objeto está desvelado uma vez que eu estou tratando das minhas experiências referentes ao processo de formação continuada no PFI. Contudo, coerente com os preceitos éticos da abordagem metodológica no qual esse estudo está calcado, a preservação dos demais sujeitos envolvidos nas vivências narradas é uma demanda que visou cumprir ao omitir dados que possam revelar suas identidades.

³ Os membros da comunidade de prática desse estudo estão devidamente apresentados no capítulo 3.

Explicitadas as questões metodológicas e éticas que perfilam o estudo, trato, na sequência, de questões relacionadas às minhas experiências com a docência e a pesquisa ao narrar como tem sido o meu contato com a LI desde a infância até esse momento.

2.1. EU SOU UMA BOA PROFESSORA?

A minha decisão de ser professora e pesquisadora foi feita ainda na infância. Eu imaginava que estaria debruçada sobre um objeto, observando seus vários aspectos, intelectualmente imersa e emocionalmente distante. Esse determinado objeto estaria no centro, sendo minuciosamente perscrutado e, naturalmente, seria meu papel discorrer e escrever sobre ele.

Como já é sabido, o ato de desenvolver uma pesquisa exige entrega sem reservas, pois são muitas as atribuições de um estudioso. Agora, imagine que esse objeto se move, pensa, sente, age e reage aos estímulos ao seu entorno. Esse objeto fala e escreve e, portanto, pode se autoanalisar. A primeira vez que eu ouvi algo do tipo foi na primeira reunião de orientação do mestrado. Muitas perguntas vieram à mente, mas ainda demoraram a se manifestar em face do estranhamento e surpresa, pois a minha orientadora me sugeriu a autoetnografia como viés metodológico.

Enquanto refletia sobre a possibilidade aventada por ela, pensei que o processo de me distanciar do modo convencional de se fazer pesquisa seria penoso no começo e um tanto espinhoso durante o trajeto; entretanto, essa parecia ser uma estrada convidativa, principalmente para aqueles que, como eu, não se amedrontam diante dos desafios, se abrem para os confrontos que emergem dos conflitos internos e não se deixam paralisar por eles. Era uma escolha que precisaria ser reafirmada diariamente e que exigiria tudo: mente, corpo, emoções e sentimentos (GRANT, 2014).

Contudo, conforme ela elucidava meus questionamentos e acrescentava mais informações sobre esta metodologia, eu me sentia um tanto resistente, pois pensava na exposição, nas intempéries e na magnitude dos desafios que poderiam emergir durante o processo reflexivo, de interpretação e análise dos registros que constituem os dados da pesquisa autoetnográfica (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010; SANCHES, 2019), pois minhas “vulnerabilidades e fragilidades” (ONO, 2021, p. 4) seriam reveladas.

Por alguns momentos, eu duvidei da minha capacidade de conduzir tal empreendimento porque parecia me faltar coragem para esse mergulho em mim mesma. Todavia, entre janeiro e fevereiro de 2022, antes de se iniciarem as disciplinas do mestrado, a minha orientadora⁴ sugeriu que eu participasse do *Seminário-Oficina Etnografias Afectivas e Autoetnografias: outros caminhos para a investigação qualitativa*⁵, sediado no México e com participação remota. Além das sessões semanais, tínhamos acesso a uma pasta com textos, livros, artigos e, ainda, uma comunidade no *Facebook*.

A minha participação no seminário foi imprescindível para que eu tivesse experiências que ativassem meus sentidos com relação à autoetnografia, pois nossas práticas durante os encontros envolviam o reconhecimento do ambiente onde estávamos e a consciência corporal para que pudéssemos identificar com mais clareza como nossas emoções se manifestavam.

A partir disso, passei a compreender melhor como essa metodologia possibilitaria a compreensão do meu processo de transformação identitária, pois estava sendo preparada para reconhecer quais sentimentos e emoções faziam parte da minha experiência enquanto desenvolvia os meus papéis como professora no PFI e como aluna no PPGEL. A respeito disso, Adams e Herrman (2023, p.2) asseveram que a autoetnografia não ignora o fato de sermos seres emocionais que experimentam “amor, raiva, desespero, alegria, bençãos, desgosto e todos os outros sentimentos que englobam uma variedade de emoções humanas”.

Ao abrir alguns textos compartilhados pela ministradora do seminário, deparei-me com algo até então inédito. As autoetnografias eram profundas, algumas delas me chocavam, tais como as que relatavam sobre abusos sexuais. Outras tocavam em feridas causadas por familiares, abordavam distanciamento, esfriamento de relações, indiferença, perda, escassez e dúvida da própria capacidade. Esse contato reforçou o meu questionamento sobre eu ter o mental e o emocional robustos para, mesmo inclinada a autoetnografar minha experiência, conseguir, de fato, produzir um trabalho orientado por esta metodologia.

⁴ Agradeço-a imensamente por ter custeado o pagamento da minha inscrição no referido seminário-oficina.

⁵ Do espanhol: *Seminario-Taller Etnografias Afectivas y Autoetnografia: otros caminos para la investigación cualitativa* (tradução própria).

Após o início do seminário-oficina, passei a pertencer a um grupo acolhedor e compreensivo que estava ansioso por compartilhar suas experiências nas mais diversas áreas, aberto a ler e dividir suas interpretações. Muita identificação aconteceu e a língua não se colocou como barreira para que eu também pudesse comunicar o que sentia, levando-se em conta que as sessões aconteciam em língua espanhola e eu não falo espanhol.

O primeiro exercício proposto consistia em responder à pergunta: “Qual tem sido a minha relação com a escrita?”. Tínhamos dez minutos para redigir um texto abordando a questão em estilo de escrita livre. Esses foram os dois primeiros parágrafos que escrevi:

A minha história com a escrita data de quando eu tinha seis anos de idade, ano que eu ingressei na escola, em 1997. Pouco antes disso, eu já mexia nos materiais escolares da minha irmã do meio, que tinha cinco anos a mais do que eu, porque eu queria poder ter cadernos, lápis de cor, lápis de escrever, canetinhas, adesivos, livros e canetas que só quem estudava tinha.

Fui alfabetizada no primeiro ano e a partir dali, passei a escrever muitas narrativas. Eu adorava inventar histórias, personagens, acontecimentos e eu ficava debruçada sobre cadernos escrevendo por horas e horas sem parar.

A escrita significou liberdade. Eu podia ter algum tipo de voz, autoria, autonomia e eu me sentia existindo porque alguém "ouvia" essa minha voz. Primeiramente, os professores que liam e avaliavam meus textos e depois os colegas que pediam para ver o que eu tinha escrito.

Entendendo o papel que a escrita tem na minha vida desde que passei a praticá-la, me interessei com entusiasmo pela autoetnografia. Foi o primeiro passo em um caminho que passaria a ser costurado por empolgação e momentos de reafirmação de continuidade na jornada, pois os receios não se foram tão prontamente.

As leituras costumavam evocar dúvida, mas cada vez menos, ao passo que eu já me familiarizava mais e mais com a autoetnografia. Alguns dos sentimentos que me tomaram durante o percurso podem ser expressos nas palavras de Colmenares (2022, p. 19), que definiu a autoetnografia como sendo

um processo de escrita com cargas emocionais, muitas vezes dolorosas, inúmeras sessões de escrita ocorreram no meio do meu choro. Eu me senti como se estivesse em uma mesa de dissecação, abrindo camada após camada

de pele para chegar ao meu interior; foi me mostrar, reconhecer minha nudez e, portanto, minha própria vulnerabilidade⁶

Esse chamado a uma escrita mais visceral também é explicado por Gama (2020, p.189) que preconiza que na autoetnografia “a pessoa que pesquisa e aquela que é pesquisada são a mesma” e eu fui fisgada em querer viver esse processo de dentro para fora.

Retomando o momento da conversa com a orientadora, muitos questionamentos ainda brotavam em mim, porém, ainda que hesitante, resumi todas as dúvidas nessa que considero ser a mais relevante: *e se for revelado no final que eu não sou uma boa professora de IFE?* Essa indagação me pareceu ser válida e, confirmando a minha suspeita, verifiquei na tese de Assis (2018) que essa é uma questão que atravessa quem somos, uma vez que queremos ser boas discentes e docentes. No papel de discentes, queremos colher os frutos da nossa dedicação contumaz com notas expressivas (senão máximas!) nas disciplinas cursadas, ter publicados os trabalhos que realizamos e obter um bom rendimento acadêmico. Como professoras, de igual forma, queremos sucesso e isso se estende aos nossos alunos, cujo desempenho serve de parâmetro para ratificar a nossa convicção de que estamos no caminho certo.

Tendo decidido com a minha orientadora que minha questão de pesquisa versaria sobre a minha prática profissional em processo de formação continuada, dali em diante, eu teria que refletir sobre o meu papel de professora, sobre as imagens construídas ao longo da fase escolar, do curso de formação inicial em Letras – Inglês e da etapa que estava vivendo como professora no PFI. Ao contemplar tudo isso de uma vez me senti atulhada e com as energias minando, pois lançar luz sobre algo costuma revelar aquilo que não enxergávamos plenamente até então, o que justificava os receios que sentia.

Toda a minha insegurança derivava do fato de eu ser extremamente autocrítica com meu desempenho acadêmico e profissional porque sendo uma professora não queria apenas entrar em uma sala de aula, apresentar conteúdo, dar notas aos alunos e me contentar com o meu salário no final do mês. Eu queria ser uma boa professora. Uma professora que fizesse alguma diferença, que tornasse as aulas, o curso, a

⁶ No original: un proceso de escritura con cargas emocionales, muchas veces dolorosas, un sinnúmero de sesiones de escritura estuvieron en medio de mi llanto. Me sentía en una mesa de disección, abriéndome capa tras capa de piel para llegar a mis entrañas; fue mostrarme, reconocer mi desnudez y por lo tanto, mi propia vulnerabilidad (tradução própria).

experiência dos alunos mais agradável, aproveitável e que, ao final, eles pudessem identificar que realmente obtiveram o que foram buscar e até mais. Queria que a mesma visão crítica que eu passei a ter sobre o processo de ensino-aprendizagem da LI começasse a despontar neles ou se intensificar.

Por conta disso, estava reticente em abraçar a autoetnografia sem reservas, que é como eu acredito que faz mais sentido. O acovardamento me sondava, pois não queria descobrir que eu não apenas estava muito distante de colaborar com a expansão do entendimento dos alunos sobre a LI como também não estava cumprindo o básico, que era dar conta de ensinar IFE.

Ciente dos desdobramentos do processo e de que o “exercício autocrítico” demandaria a “entrega das minhas dúvidas, inseguranças e fragilidades” (MULIK, 2021, 189), me questionei sobre a forma com a qual eu me sentiria ao meu próprio respeito depois de descobrir sobre como desempenho este papel.

O sentimento de que eu seria o objeto sob análise quase que microscópica me colocou diante do primeiro aspecto da pesquisa de caráter autobiográfico, a vulnerabilidade. Entendendo que “a vulnerabilidade é algo consubstancial a existência do ser” (CASELLAS, 2018, p. 79), compreendi que, consciente ou inconscientemente, eu estaria sob olhares e escrutínio alheio sempre que empreendesse algo, o que importava então era decidir sobre a razão pela qual valeria a pena me colocar à mostra dessa forma.

Ainda na conversa com a orientadora, fui assegurada por ela de que não há espaço para juízos de valor, pois as lentes estarão voltadas para o processo. Minha tarefa seria a de investigar como se deu a minha formação inicial no PFI. Ademais, a resposta para a minha pergunta seria bastante complexa, uma vez que é desafiador elaborar e aplicar algum tipo de avaliação que determine quando um professor é bom, tendo em vista a subjetividade em torno do que pode ser tido como “bom”. Além disso, na autoetnografia, não se busca por respostas (GAMA; BRILHANTE, 2022), pois o objetivo principal é o de compartilhar o relato de uma experiência pessoal alocada em um contexto de prática.

Colocada a pergunta e analisando suas raízes, entendo a minha preocupação com o meu papel de professora, uma vez que durante o curso de Letras-Inglês passei a compreender que um professor não é feito apenas do que sabe e de como sabe ensinar, mas também do quanto de si envolve naquilo que faz. Além disso, não há

uma descoberta a ser feita *no final*, pois não existe *final* quando se entende a formação como contínua, constante, reflexiva e movente, tal qual o sujeito/objeto deste estudo.

Convicta do caminho escolhido, iniciei uma jornada de descobertas sobre o que é a autoetnografia. As leituras me ajudaram a encontrar um rumo, a manter seguindo uma direção, contudo, eu também tinha receios de mergulhar profundamente na experiência do outro a ponto de esquecer que eu tenho a minha própria trajetória que só pode ser descrita e narrada a partir de mim. Embora muitos aspectos sobre se tornar professora e a vivência no ambiente escolar e acadêmico sejam comuns aos que ali transitam, cada pessoa carrega a sua bagagem e só pode contar sua história em sua própria voz.

2.2 THE WORLD IS NOT ENOUGH⁷: A LÍNGUA INGLESA NA MINHA VIDA

Eu tive contato com a LI pela primeira vez na forma escrita ao observar as instruções das caixas de brinquedos. Na maioria das vezes, aparecia seguida do português e antecedendo o espanhol. Eu ficava comparando as palavras com o português para tentar entender as que davam pistas de serem cognatas e ir construindo algum sentido a partir disso.

Depois, eu passei a ouvir a LI nos jogos de *videogame* que meu irmão e minhas irmãs, todos com mais idade do que eu, jogavam em casa. A pronúncia era britânica porque era o jogo do 007, “*The World is not Enough*”, lançado em 1999. Os diálogos vinham com legendas em inglês e eu aprendi a jogar porque os via jogando e cumprindo missões e não exatamente porque entendia o que estava lendo e ouvindo. Até que eu comecei a prestar atenção no que estava escrito para tentar jogar quando estivesse sozinha. Ficava feliz quando percebia que, a cada nova fase, eu entendia mais as palavras na tela e ia tendo pistas das ações que deveria executar.

Sentir que estava tendo sucesso no processo de aprendizado do inglês despertou meu interesse para além do jogo. Comecei a prestar atenção nos jornais quando entrevistavam lideranças norte-americanas e deixavam sempre uma parte do áudio original após terem explicado do que se tratava a reportagem. Passei também a tentar entender as letras das canções que eu gostava de ouvir no rádio.

⁷ Do inglês: O Mundo Não É O Bastante (tradução feita por mim).

A minha consciência foi despertada para o inglês dessa forma. Eu queria, primeiramente, entender o que eu lia e ouvia. No começo, eu conseguia entender uma coisa ou outra, mas tudo ainda de pouco proveito para apreender o sentido completo.

Mais tarde, aos dez anos, eu passei a ter aulas de inglês na escola, duas vezes por semana, 50 minutos de aula, na quinta série do ensino fundamental. A professora nos ensinou algumas cores, nomes de alguns animais, cômodos da casa e profissões. Ela escrevia as palavras no quadro com a tradução em seguida, nos dava uma folha com desenhos relativos ao conteúdo estudado para colorirmos e nos fazia repetir as palavras e expressões. Um dia, um colega perguntou a ela como aprenderíamos a falar em inglês e ela deu uma resposta que eu considerei grosseira na época, mas que vim a entender depois. De acordo com ela, a única maneira de falar inglês era falando inglês.

Eu passei a gostar de estudar a LI desde o início das aulas na escola e eu conseguia boas notas por conta da habilidade de decorar as palavras e expressões, pouca coisa me fugia. Eu tentava pronunciar as palavras exatamente como lembrava que tinha escutado a professora falar.

Nessa época, ainda não tinha noção alguma de que existiam sotaques diferentes, pois não sabia que o inglês não era falado apenas em países tais como Estados Unidos da América e Reino Unido. Questões tais como imperialismo, inglês como produto vendável no mercado linguístico, inglês como acesso, possibilidade de ascensão profissional e econômica e a existência de uma certa idolatria em torno do falante tido como "nativo", eram completamente desconhecidas por mim. Meu ingresso na universidade em 2015 me colocou a par de tudo isso a partir da disciplina de Linguística Aplicada.

Nos anos seguintes, eu continuaria estudando inglês na escola, com diferentes professores e suas abordagens. No geral, as aulas transcorriam da mesma forma: copiar conteúdo no caderno e escrever listas de vocabulários e expressões que deveríamos memorizar por conta das avaliações que conferiam aprovação na disciplina.

Na sétima série, tivemos um professor que nos ensinou o alfabeto em inglês e, a partir disso, eu comecei a tentar ler as palavras e pronunciá-las como eu acreditava que fossem ditas. Alguns acertos e equívocos marcam essa fase desafiadora de começar uma produção oral, pois até então tudo se limitava muito à escrita e leitura de textos para tradução e/ou interpretação.

Assim que começou a ver que eu estava escolhendo o inglês como

disciplina favorita e intencionando seguir uma profissão nessa área, a minha mãe buscou consolidar em mim que eu era brasileira para que não tivesse nenhuma inclinação quanto a menosprezar a minha nacionalidade para absorver outra(s) por conta do inglês. Eu nunca tive uma conversa com ela sobre a razão dessa preocupação, mas eu jamais me vi tentando viver como se tivesse outra nacionalidade.

Isso me fez perceber que meu interesse estava na língua e no que ela me possibilitaria viver. Eu queria ter essa liberdade de acessar qualquer conteúdo que eu quisesse e compreendê-lo, poder me comunicar plenamente com outras pessoas e compreender as canções que eu ouvia. Eu queria chegar num momento da minha vida no qual não houvesse nenhuma barreira ou limitação de compreensão de sentido.

Esse foi um processo longo, pois eu contava apenas com as aulas da escola, tendo em vista que não podia fazer um curso pago pelas condições da minha família na época. Inglês não era uma prioridade. Eu tinha alguns materiais, dicionários, livros e eu me vali de tudo isso para construir um vocabulário que um dia eu pudesse acessar como pessoa fluente.

Eu costumo pensar nesse processo como uma poupança que uma pessoa abre no banco. Ela deposita algumas quantias em dinheiro, como eu colocava as palavras, as expressões, as regras e estruturas que ia aprendendo, e tudo isso ficaria disponível para um dia no qual quisesse ou necessitasse fazer uso. Isso ocorreu comigo quando me vi desenvolvendo a fluência na LI, mais intensamente no primeiro ano de graduação em Letras – Inglês na UEL.

Eu cheguei no curso de graduação com o inglês básico da escola, das letras das canções que eu tinha decorado, do que eu ainda lembrava dos jogos *de videogame* e de uma oportunidade de estudar inglês com um professor designado para ensinar a língua para funcionários de uma empresa binacional na qual eu trabalhei por cerca de um ano.

Tinha muito vocabulário e nenhuma habilidade, coragem ou capacidade de falar inglês, apenas balbuciar algumas palavras desconexas sem certeza alguma do que eu estava falando. Como toda pessoa que aprende uma nova língua, eu não era segura do que falava, pensava muito antes de conseguir produzir algo, me imaginava sendo julgada por aqueles que falavam melhor do que eu e isso tudo apenas me deixava ainda mais acanhada e eu desistia no meio do que ia dizer por não conseguir concluir. As palavras me fugiam, dava branco e eu achava melhor parar de fazer os outros perderem tempo até

que eu conseguisse encontrar todas as palavras e encaixá-las nas estruturas que eu sabia que tinha que usar.

Entretanto, eu tinha decidido que eu não desistiria do curso enquanto não conseguisse alcançar o meu objetivo que era ser professora de inglês e para mim, não faria sentido algum, após quatro anos de dedicação, me formar sem conseguir falar o inglês que eu precisaria ensinar. Eu me imaginava em situações na sala de aula nas quais os alunos poderiam fazer perguntas e eu não saberia responder. Na época, isso me amedrontava, pois colocava a minha capacidade de lecionar em questão. Eu sei que me sentiria infeliz se essa fosse uma constante na minha jornada profissional. Portanto, decidi que a melhor forma de estar preparada para lecionar essa língua seria adquirindo fluência a ponto de não estar suscetível a questionamentos.

Hoje, com a experiência e maturidade adquiridas ao longo do tempo, entendo que professores, ao contrário do quadro que eu pinte sobre eles quando criança, não sabem tudo e não há problemas em admitir isso. Temos recursos à mão que nos permitem pesquisar e sanar possíveis dúvidas que possam surgir em sala de aula. Uma resposta que eu não souber dar não pode ter o poder de colocar toda a minha formação, competência e capacidade em xeque.

Ter alcançado a fluência me permitiu bons resultados nas disciplinas do curso, principalmente as de produção oral, já que não era mais um desafio participar das interações em sala de aula. Além disso, pude cursar o estágio obrigatório no Laboratório de Línguas da própria universidade, que costumava demandar um nível de fluência mais elevado. Após, trabalhei em escolas particulares e em franquias de ensino de LI.

O meu interesse em pesquisar a formação de professores se intensificou na graduação. Em um primeiro momento, não tinha entendimento de que se tratava de um curso de formação de professores. Pensava apenas que iria aperfeiçoar os meus conhecimentos em LI e sairia dali pronta para encarar qualquer contexto de ensino, pois saberia como lidar com uma turma numerosa e teria absoluto êxito em transferir os meus conhecimentos para os alunos, sem receios de identificar nenhuma lacuna na formação inicial recebida, pois acreditava que quatro anos de curso dariam conta delas.

Não demorou muito para que esse quadro que eu havia pintado caísse por terra. Em vez de respostas, tínhamos provocações. Em vez de soluções, nossos professores-formadores nos apontavam caminhos, iniciavam debates, nos levavam a questionar, avaliar, conjecturar e desenvolver um olhar crítico quanto à nossa formação.

No meio de todo esse processo, não só as minhas expectativas do que o curso poderia propiciar foram transformadas, como também os meus conceitos sobre ensino, aprendizado, aprendizes, sala de aula e formação passaram a ser reconfigurados de modo que entendi que a mim cabia desempenhar um papel agentivo na minha formação. A esse respeito, ancorados na modalidade de desenvolvimento profissional postulada por Nóvoa (1995), Costa e Schlatter (2017, p.43) ratificam que

Estar em formação significa, nessa modalidade, entrega pessoal, trabalho livre e criativo com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional. Sendo o professor a pessoa, parte integrante da pessoa é ser professor. Para o autor, a formação não se constrói por acúmulos de conhecimentos de ordem técnica, mas por meio de um processo constante de reflexividade sobre as práticas juntamente com a construção da identidade pessoal. Assim, a formação valoriza o saber da experiência e está diretamente atrelada ao local e à vida dos profissionais, entendendo o conhecimento como um processo ativo construído ao longo da vida, não necessariamente produzido somente em nível formal, como nas licenciaturas ou em treinamentos específicos, por exemplo.

A noção de que a formação não é um produto acabado, mas que se prolonga durante toda a nossa trajetória de vida também foi 'tatuada' em mim e os anos que se seguiriam ao do meu ingresso no curso de Letras - Inglês provariam ser verídico o fato de que estamos sempre aprendendo, sempre ressignificando, sempre transformando. Desse modo, sigo me formando e sendo formada.

No capítulo seguinte, discuto sobre a minha experiência com o ensino de IFE antes e durante o meu ingresso no PFI e sobre a formação continuada de professores neste contexto.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS NO PARANÁ FALA INGLÊS (UEL)

Lembro-me que a primeira vez que eu ouvi falar em Inglês Instrumental foi na universidade, no terceiro ano da graduação, por meio de uma das professoras que me orientou no estágio. Ela lecionava esse tópico para uma turma do curso de Secretariado Executivo em outro centro de estudos.

Eu não consegui fazer nenhuma ideia do que Inglês Instrumental poderia significar e pensei que eu não saberia ensinar esse tipo de inglês porque me parecia ser muito difícil. As imagens que eu tinha sobre mim naquela época revelavam uma autoestima profissional baixíssima, pois embora soubesse falar inglês fluentemente e sempre tivesse interesse em aprender, considerava-me limitada e desqualificada para atuar neste âmbito de ensino.

Contudo, após a oportunidade de estagiar no Laboratório de Línguas da UEL no quarto e último ano de graduação, junto a uma turma de adultos, senti que estava mais ambientada e mais segura para dar o próximo passo.

Eu vinha trabalhando em uma escola particular, ensinando inglês para crianças da educação básica até o fundamental I, desde fevereiro de 2019, ano no qual me formei no curso de Letras-Inglês. Quando a pandemia atingiu o mundo de forma avassaladora, eu fui uma das pessoas que ficou desempregada depois da proprietária da escola, otimista com algumas previsões equivocadas de que o fim da pandemia poderia ocorrer ainda naquele ano, ter feito todo o possível para tentar nos manter com emprego. Entretanto, 2020 foi apenas o primeiro ano de pandemia e muitos professores foram dispensados. Assim que fui desligada da escola, vi um edital do PFI e resolvi me inscrever.

A minha motivação principal para almejar trabalhar no PFI era a de que eu estaria atuando no contexto universitário, que eu visava desde a graduação. Eu sempre apreciei muito o campus, a rotina e atmosfera da academia, sendo assim eu acreditei que seria uma rica oportunidade me desenvolver profissionalmente nesse ambiente.

Ainda não tinha uma ideia bem delineada do que seria o ensino de IFE ou de Inglês para Fins Acadêmicos e, ao verificar que a proposta da prova escrita e didática nos pediria para redigir um texto e lecionar uma aula com foco em ambas as

temáticas, busquei por artigos e vídeos que pudessem me dar pistas do que esperar e me preparar para mais essas etapas.

Eu fui aprovada no edital, mas para a terceira colocação e só havia uma vaga. Entretanto, ainda em dezembro de 2020, fui convocada para assumir no início do ano seguinte, por ocasião de uma professora ter deixado o programa. Assim, ingressei no PFI em janeiro de 2021. No final daquele mesmo ano fui aprovada para o mestrado no PPGEL.

No primeiro semestre de 2022, tive a oportunidade de cursar a disciplina Ensino de Línguas para Fins Específicos, ofertada pelo programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, para o qual também havia sido aprovada, tendo, contudo, feito minha escolha pelo programa no qual estou vinculada.

Ter cursado essa disciplina foi essencial para que eu associasse a minha prática aos aspectos teóricos que não eram contemplados com a mesma objetividade nas reuniões pedagógicas no PFI. As aulas da disciplina eram repletas de textos e atividades práticas, o que me permitia fazer sentido do que eu estava vivenciando em sala de aula e compreender processos que eu ainda desconhecia, tais como os usos e as utilidades do Formulário de Análise de Necessidades, meu papel como professora de IFE e, principalmente, do que de fato se tratava o ensino de IFE.

Na pós-graduação, eu cursei duas disciplinas por semestre no primeiro ano e na metade do segundo até cumprir todos créditos. Quando tivemos Estudos Avançados, eu realizei dois em sequência por receio de que não fossem ofertados outros na linha de pesquisa na qual estou inscrita e nem de eu ter disposição para cursá-los posteriormente. Esse fato estreitou ainda mais a agenda semanal que já estava assoberbada.

Por um semestre foi possível ter um dia livre para fazer a leitura dos textos para acompanhar as aulas do mestrado. Porém, quando o ano avançou, eu me vi com todos os dias ocupados de modo que me senti sobrecarregada.

Como parte das minhas tarefas, eu deveria cumprir 40 horas de trabalho no PFI, assim, busquei combiná-las com as disciplinas e atividades da pós-graduação buscando completar ambas com dedicação; contudo, o trabalho demandava muito mais energia e tempo. Com o passar dos meses, todavia, passei a me sentir bastante insatisfeita por não conseguir cursar o mestrado como eu havia planejado. Era meu interesse aproveitar o máximo das disciplinas, estudos avançados, eventos e desenvolver a minha

pesquisa com calma e serenidade.

A rotina no PFI demandava rigidez no gerenciamento do tempo para que eu pudesse cumprir as minhas atribuições no programa, que eram as de ministrar cursos para três turmas, manter as pautas em dia, corrigir e avaliar as atividades dos alunos, participar de reuniões, desenvolver cursos e me dedicar à escrita de artigos.

Os finais de semana já vinham sendo ocupados com tarefas do trabalho, tais como correção de atividades, resposta aos *e-mails* e gerenciamento do *classroom*. Na pós-graduação, eu deveria reservar tempo para as leituras e para os trabalhos desde o início. Por conta disto, sentindo-me no limite, considerei pleitear uma bolsa de estudos e deixar o trabalho para que eu pudesse viver os processos do mestrado de modo menos turbulento.

Mesmo decidida a dar esse passo, um sentimento de insuficiência me fez hesitar por um bom tempo e eu fui protelando essa tomada de decisão. Eu amava a sala de aula. Era um momento precioso de ensino-aprendizagem tanto meu quanto dos alunos. Além disso, me sentia incapaz, fraca e "molenga", pois parecia que, enquanto muitas discentes trabalhavam, cursavam o mestrado e ainda eram donas de casa, mães e davam aulas particulares, eu estava querendo desistir apenas para ter uma vida mais "fácil".

Eu tomei a decisão de desistir do trabalho depois que percebi que vinha tendo crises de choro com maior frequência quando estava a caminho do campus. Tentando entender minhas emoções e me controlar para não ser flagrada por ninguém ali e ter que explicar o que eu pouco estava entendendo, eu repetia para mim que era só uma fase e não iria durar para sempre, nem o trabalho e nem o mestrado. Todavia, bastava me ver concluindo mais uma semana na mesma situação que a anterior que o sentimento de incapacidade se acentuava.

Recordei-me de um diálogo que tive com uma das colegas professoras do PFI que me perguntou como eu conseguia dar conta de trabalho e mestrado. Eu respondi que nem eu sabia como. Era à base de muitas noites indo dormir tarde e acordando cedo e latas e mais latas de energético.

Outra professora compartilhou comigo que viveu o mesmo desafio, porém, ao ingressar no PFI, ela já estava em fase de conclusão do mestrado e sentiu que isso facilitou as coisas para ela. Ainda que combinar os dois fosse bastante exaustivo, por faltar pouco para a defesa, ela acreditou que fosse concluir sem muitas adversidades.

Foi uma conversa com uma colega mais à minha frente na pós-graduação que me fez comunicar a minha decisão de tentar uma bolsa à coordenadora pedagógica. Essa colega me colocou a par de diversas realidades da pós-graduação na atualidade e que questões de saúde mental e emocional precisam ser levadas a sério. De fato, a maioria dos discentes que eu conheço se tratam com terapeutas e/ou psiquiatras e/ou ingerem remédios para ansiedade e depressão. Diante disso, eu julguei melhor desacelerar, pensando no meu bem estar nesse momento.

Após o aval da orientadora e sendo informada de que um edital de distribuição de bolsas estava em aberto, me inscrevi para participar do processo e consegui uma bolsa. Então, comuniquei a minha saída do PFI para a coordenadora pedagógica que, inicialmente, estranhou a decisão, afinal, havíamos tido reunião naquela manhã e estávamos com muitos planos. Ainda assim, ela apoiou a minha decisão e me pediu para conversar com a coordenadora institucional. Esta, por sua vez, me pediu para aguardar até o final do mês e assim, concluí o meu trabalho no PFI em 31 de março de 2023, após dois anos e dois meses atuando como professora de IFE.

As reuniões com a minha orientadora revelaram o meu interesse em entender os aspectos que compunham a minha formação, pois eu já vinha refletindo sobre ela sem saber apontar com nitidez quais eram os seus componentes. Após ter tido uma ideia inicial a respeito, passei a entender que a formação continuada não se resume apenas à figura de um formador, mas também é constituída por eventos formativos (COSTA, 2018), tais como as discussões sem aspecto formal que aconteciam entre mim e as/os colegas de trabalho ou entre mim e a coordenação local do PFI, em conversas informais nos encontros pelos corredores do campus. A partir disso, compreendi que a formação pode acontecer na interação e na socialização com a comunidade que me circunda nessa esfera.

De acordo com Costa (2018), a formação de professores engloba o conhecimento teórico-prático, a reflexão e a participação em comunidades de prática em que conhecimento e identidades são construídos entre os pares, ou seja, do envolvimento de professores em interações relevantes que podem favorecer a aprendizagem e, portanto, a formação.

Em seu estudo sobre práticas de formação e trajetórias de participação de professores de português como língua adicional no âmbito do Programa de Português

para Estrangeiros, o autor apresenta o conceito de eventos de formação a fim de propiciar uma unidade de análise que permite compreender a formação de professores:

um evento de formação é um evento de ensino, isto é, tem o propósito de resolução de problemas e de compartilhamento de experiências da prática pedagógica relacionados a uma gama de ações e tópicos específicos tornados relevantes pelos participantes (COSTA, 2018, p. 131).

Esses eventos ocorrem em momentos nos quais os professores partilham narrativas sobre suas experiências vividas, apresentam questionamentos sobre o que acontece em sala de aula, discutem sobre ensino e oferecem ajuda uns aos outros.

Entendendo que esses elementos apareceram na minha experiência docente, o que ficou mais explícito conforme fomos lançando luz aos eventos que podiam caracterizar a minha formação continuada, pude entender os sentidos atrelados a ela e observar de que forma os papéis dos sujeitos com os quais interajo no PFI cooperaram para que eu tivesse saído da posição de professora pouco experiente que ocupava no início e progredisse para a posição de professora que auxiliou outros professores, de modo que pudéssemos construir e aperfeiçoar conjuntamente a nossa prática.

Em sua dissertação de mestrado, Coradin-Bail (2020) buscou analisar práticas de formação continuada de professores de IFE e os aspectos identitários atrelados a essas práticas no PFI- UEL, com foco na segunda etapa do programa (2017/1 e 2019/1). O embasamento teórico do estudo da autora foi calcado na formação de professores de línguas na atualidade, comunidades de prática e paisagens de prática e professores-autores. Com isso, a autora pretendia verificar as formas de participação dos sujeitos envolvidos com o ensino de IFE no PFI, como se davam as relações entre eles, de que modo negociavam práticas, quais delas eram mais valoradas, a quais influências externas estavam expostas, quais os papéis desempenhados e como se identificaram uns com os outros durante a investigação.

O resultado da pesquisa revelou que diversas modalidades formativas constituíram a formação dos professores que estiveram sob influência de membros de comunidades externas. Disso derivou uma rede que se assemelhava a uma paisagem de práticas.

Além disso, a produção conjunta de material didático (MD) de forma colaborativa figurou como uma das práticas mais apreciadas pelos professores e as

identidades profissionais foram ressignificadas na atuação docente, conforme engajavam-se nas atividades propostas pela comunidade e se reconheciam como professores-autores.

Coradin-Bail (2020) selecionou uma imagem do montanhismo, a qual reproduzo abaixo, para traçar uma analogia com a formação continuada no PFI.

Figura 3 - Montanhismo



Fonte: pexels.com

Ao descrever a sua intenção adicionando a foto ao texto, a autora comentou que

Nela [na imagem], 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[...] (CORADIN-BAIL, 2020, p. 88).

Por ser uma referência muito importante para a minha pesquisa, esse foi um dos primeiros trabalhos que li e, ao me deparar com a imagem e com o que a autora propôs ao trazê-lo, estando eu na posição de professora em formação continuada no PFI, lancei minhas impressões sobre a imagem.

Para mim, a estrada teria que estar um pouco mais inclinada a fim de retratar com mais exatidão como eu me senti percorrendo essa trajetória em 27 meses de

PFI. Embora possa insinuar uma conotação negativa, não é o sentimento mais fiel às minhas emoções.

É preciso lembrar que os desafios foram agigantados pela condição do ensino emergencial remoto por conta da pandemia de modo que, em muitos momentos, eu tive que “encaixar” as minhas necessidades mais urgentes, questionamentos e anseios em uma mensagem de *WhatsApp* no grupo de professores ou em algumas poucas palavras-chave no grupo geral. De igual forma, por um período significativo de tempo, eu não consegui atender nenhum aluno presencialmente e tratar com ele a sua necessidade específica para ajudá-lo em sala. A troca de *email* nem sempre foi integralmente satisfatória. Outro cenário eu teria experimentado se pudesse estar presencialmente, ouvindo, vendo, sentindo o que o outro fosse falar e ou o que escolhesse calar e poderia interpretar o não dito com base em outras pistas faciais e/ou corporais.

Outra sensação que essa imagem me transmite é a solidão. A solidão do professor que já é própria do ser professor e a solidão imposta, a das relações não plenamente vividas e que sofrem por conta das intempéries e das restrições de contato.

Nesse ensejo, esse lugar me parece o ambiente perfeito para, uma vez solitária, refletir com profundidade sobre as questões trazidas acima e em mais outras concernentes aos meus papéis no PFI. É o que as caminhadas em espaços como esse costumam me proporcionar. Liberdade para pensar, ponderar, questionar, buscar respostas, me recriminar por fracassos, insucessos e me sentir grata por aquilo que estou fazendo direito.

Por fim, contemplando todos os elementos da imagem, eu vejo um retrato harmônico. Todos os elementos, em suas devidas posições, poderiam, com perfeição, representar um desafio ou um avanço na jornada formativa. Um exemplo disso seria a estrada que ilustra uma trajetória cujo final não se vê, semelhante ao aspecto contínuo da minha formação.

Tratando do ensino de IFE, que é também conhecido como Inglês Instrumental, em linhas gerais, significa o aprendizado da LI visando algum propósito bem delineado, em outras palavras, objetiva desenvolver a competência comunicativa para o uso da língua em situações reais (BARNARD; ZEMACH, 2003). Condizentes com esta perspectiva, Dudley – Evans e St. John (1998) acrescentam que o ensino de IFE enfatiza resultados práticos e prepara o aprendiz para se comunicar efetivamente em situações acadêmicas ou profissionais.

Na definição de IFE proposta por Vilaça (2010, p.6), o aluno busca aprender a LI visando “as suas necessidades presentes ou futuras” e ainda assevera que o IFE não é um método e sim uma abordagem cuja característica é a de ser pautada pelas necessidades do aluno.

Adiante, o autor ainda apresenta que o IFE é conhecido como inglês instrumental justamente por atuar como um instrumento a fim de possibilitar o aluno a alcançar um fim por meio da língua e que o IFE possui uma série de ramificações que derivam da proposta de inglês para um fim, seja ele ocupacional, acadêmico, geral, profissional, entre outros.

Consonante, Celani (2008) afirma que a proposta do IFE é a de focalizar as necessidades do aprendiz de modo que as razões para o aprendizado da LI estejam explícitas e demonstrem sua relevância tanto para os professores quanto para os alunos.

Tendo em vista as demandas e desafios oriundos do ensino de IFE, quanto à formação de professores para esse contexto, a autora destaca que devem possuir determinados atributos

Os professores devem ser pesquisadores de sua própria prática, produtores de materiais, avaliadores, experimentadores de novas abordagens, exploradores da realidade, elaboradores de currículos, professores não só de línguas, mas também estrategistas, construtores de contextos sociais dentro e fora da sala de aula, abertos à mudança, adaptáveis, prontos para continuamente rever sua própria prática (p. 419, apud CELANI, 2003; FREEMAN, 1992; FREEMAN, 1998, 1999).

Embora seja uma das características do professor de IFE atuar na produção de material autêntico para as suas aulas, a falta de tempo para dedicar-se à tarefa pode impossibilitar essa produção. Assim, perpetua-se a condição de que o ensino de IFE ainda é marcado pela escassez de cursos e materiais didáticos adequados (VILAÇA, 2010; VIAL, MATTE; SARMENTO, 2020).

Os motivos que impulsionam o aprendizado de IFE têm sido, principalmente, os que estão relacionados ao profissional e ao acadêmico, uma vez que as especificidades de cada área, geralmente, não são contempladas de modo amplo em cursos de Inglês Geral, pois esses costumam apresentar noções sobre quais palavras e expressões são mais usadas na comunicação cotidiana.

No Brasil, o ensino de IFE tomou forma na segunda metade dos anos 1970 com o Projeto Nacional de *English for Specific Purposes*, com sede na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em associação com o Conselho Britânico e

financiamento do Ministério da Educação. Sua origem resultou de uma sondagem quanto às necessidades de docentes de mais de vinte universidades do país. Os objetivos estabelecidos para o projeto eram os de desenvolvimento de professores, produção de material e a constituição de um centro nacional de recursos (CELANI *et al*, 1988).

Em seu estudo sobre desenvolvimento profissional no ensino de línguas em contextos específicos do Inglês sem Fronteiras⁸, Kirsch e Sarmiento (2019) defendem que práticas formativas podem ocorrer em sessões de *microteaching* e compartilhamento de experiências. Por sua vez, a pesquisa de Ramos, Brener e Belo (2023) revelou a relevância de se abordar o ensino de IFE na formação inicial nos cursos de Letras Inglês visando a cooperação para a preparação de discentes em contextos de internacionalização por meio disciplinas que levem à reflexão sobre o papel do inglês, por meio de oficinas, atividades de pesquisa, ensino e extensão, bem como pelo estágio supervisionado obrigatório no terceiro e quarto ano da graduação. Além disso, como campo de pesquisa, também pode figurar nos trabalhos de discentes dos cursos de pós-graduação, propiciando formação continuada aos que já estão envolvidos ou pretendem atuar no ensino de IFE.

O PFI, criado em 2014, é um programa que integra as ações de internacionalização envisadas para as instituições de ensino superior do estado do Paraná. O programa derivou de uma iniciativa dos representantes de assessorias de relações das universidades estaduais como resposta à demanda pela internacionalização, acentuada pelas dificuldades identificadas no andamento do Ciências sem Fronteiras⁹ (MARSON; GIMENEZ; FURTOSO, 2021).

De acordo com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o propósito do PFI é o de capacitar a comunidade acadêmica das sete universidades estaduais¹⁰ em línguas adicionais por meio de ações atreladas ao desenvolvimento científico e tecnológico com o intuito de estreitar fronteiras geográficas.

⁸ O IsF, iniciado em 2012, tinha por objetivo central "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, 2012a, p. 1).

⁹ "[...] programa de mobilidade acadêmica (2012-2016) que enviava estudantes e pesquisadores brasileiros a universidades em diversos países com o objetivo de investir em seu desenvolvimento profissional e na formação de parcerias com pesquisadores internacionais" (VIAL, MATTE e SARMENTO, 2020).

¹⁰ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Ainda no site da secretaria, os objetivos específicos traçados para o PFI são

- Aproximar a equipe de coordenadores para organizarem e discutirem questões relativas ao planejamento e gerenciamento do programa nas 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 do PFI.

Os cursos do PFI tiveram início em 2014, após a liberação da verba pela agência de financiamento. Na divisão da primeira etapa, as três fases duraram de maio a dezembro de 2014, de janeiro a agosto de 2015 e de agosto a fevereiro de 2016. Nesse período, os cursos ofertados foram os de preparatório para o teste de proficiência *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL iBT) e o público-alvo contemplado consistia em graduandos e pós-graduandos, bem como docentes e agentes universitários. Nessa primeira fase, conforme ressaltam Marson, Gimenez e Furtoso (2021), os objetivos do programa ainda eram nebulosos, entretanto “[e]sta fase visava principalmente a mobilidade internacional e deveria ter tido como público-alvo docentes e discentes interessados em realizar estágio no exterior” (p. 45).

A segunda etapa do programa, iniciada em junho de 2017, manteve o foco nas ações de mobilidade acadêmica e também marcou a permanência do programa como parte da pasta da SETI. Além disso, de acordo com El Kadri, Gimenez e El Kadri, (2019), as universidades puderam dispor de maior autonomia e, com isso, passaram a ofertar cursos com vistas a atender necessidades específicas de seus contextos. Dessa

forma, também pela influência da parceria com o governo canadense, os cursos de Escrita Acadêmica, Inglês como Meio de Instrução e Preparatório para Exames de Proficiência permaneceram e novos cursos para fins específicos voltados para o inglês acadêmico foram criados (SANTOS, 2020).

A terceira etapa do PFI durou 24 meses, do período de setembro de 2019 a setembro de 2021. O objetivo se manteve o mesmo que o da segunda fase, que foi o de impulsionar as IES a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e do aprimoramento de políticas linguísticas institucionais voltadas ao ensino de línguas estrangeiras à comunidade acadêmica.

Os cursos ofertados para a comunidade da UEL, conforme apresentado no *website* do programa, foram: Leitura Instrumental, Preparatório para TOEFL e Escrita Acadêmica I e II. O site ainda informa que alguns cursos foram destinados exclusivamente para mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação como tópicos especiais. Essa parceria entre a coordenação desses cursos e o PFI reforça o objetivo de fomentar o processo de internacionalização na IES.

Em vigor desde setembro de 2021, a quarta etapa estava prevista para terminar em setembro de 2023. Nesta oferta, os cursos oferecidos à comunidade foram os de Preparatório para Exames Internacionais de Proficiência, Participação em Eventos Internacionais, Leitura Instrumental, Escrita Acadêmica I e II e Inglês para Fins Específicos.

Um dos objetivos específicos do PFI versa sobre a capacitação de instrutores de línguas que possam ministrar cursos específicos. A respeito disso, Senefonte (2021) argumenta que cursos de inglês geral, acadêmico e de fins específicos são ofertados em algumas das universidades estaduais que integram o programa e os professores são formados por meio de "situações de natureza teórica-praxiológica" (SENEFONTE, 2021, p. 956) para ministrar esses cursos. Ainda, o autor enfatiza que cada IES tem autonomia para definir como se dará essa formação.

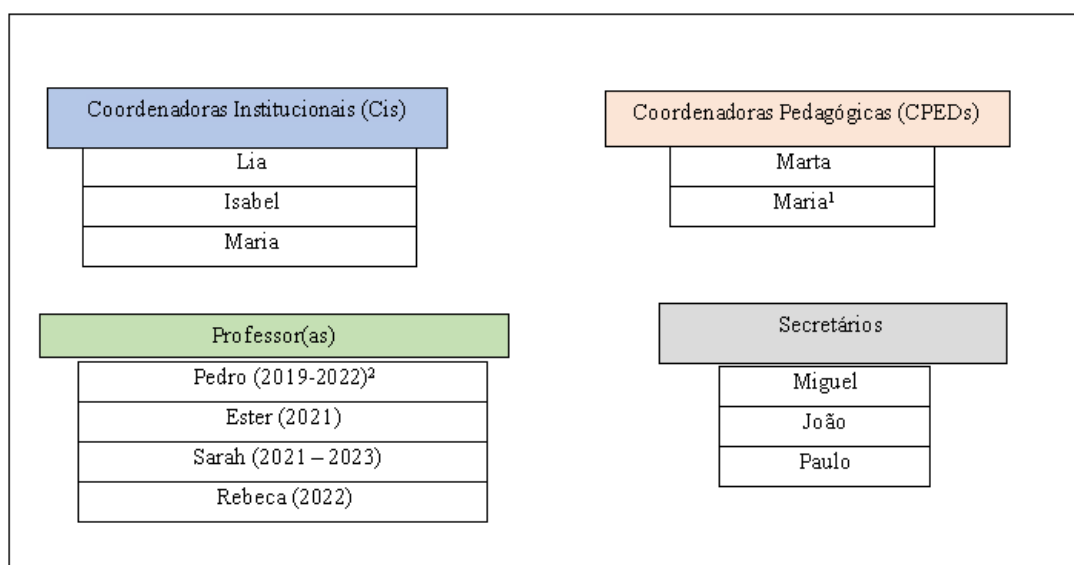
3.1. O PFI NA UEL

Na UEL, o PFI tem sido gerido por duas docentes que compõem o quadro efetivo de docentes do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da

instituição, que ocupam a função de coordenadora institucional e coordenadora pedagógica. Os demais integrantes da equipe são três professores/as e um secretário.

Ao longo dos 27 meses da minha permanência no PFI, estive em contato com três professoras, Ester¹¹, Sarah e Rebeca; três secretários, Miguel, João e Paulo; três coordenadoras institucionais, Lia, Isabel e Maria e duas coordenadoras pedagógicas, Marta e Maria.

Quadro 1 – Membros da comunidade de prática do PFI



Fonte: elaborado pela autora

Nos reuníamos semanalmente para tratar de questões pedagógicas de forma remota, por meio do *Google Meet*, principalmente por conta das restrições impostas pela pandemia do Coronavírus. Quando nos foi permitido o retorno, em meados de 2021, a coordenação optou por permanecer com encontros virtuais sob a justificativa de que era mais cômodo para todos. Em apenas uma ocasião fizemos uma reunião presencial e nos encontramos na Sala de Reuniões do nosso centro.

Com o retorno ao presencial, o PFI passou a contar com uma secretaria para atendimento aos professores e aos alunos, que é dividida com os programas Paraná Fala Espanhol e Paraná Fala Francês. A estrutura não propiciava conforto algum e o ar-condicionado não funcionava. O espaço continha um computador de mesa, mas apenas

¹¹ Todos os nomes são fictícios.

um cabo de internet, de forma que se mais pessoas quisessem utilizá-lo para acesso à rede, não seria garantido que conseguiriam.

Esse problema foi vivenciado por mim e por Sarah quando tentamos fazer nossa permanência presencialmente. Levamos nossos computadores pessoais; entretanto, dada a localização da sala, a rede de internet sem fio também não funcionou. Conversando com a coordenadora pedagógica, ela comunicou ter consultado a Assessoria de Tecnologia de Informação e informaram que a sala estava localizada em um espaço muito distante do modem e dos roteadores e não havia previsão de resolução do problema.

Para que conseguisse realizar as tarefas, eu precisei me mover para o espaço comum, em bancadas com cadeiras. Caso fosse atender alunos, teria que encontrar um espaço maior, tais como as mesinhas de concreto disponíveis no nosso centro de estudos.

Ainda, a sala da secretaria contava com três cadeiras e quatro mesas. Um dos secretários de um dos três programas estava sempre na sala que, além de abrigar as secretarias do PFI, Paraná Fala Espanhol e Paraná Fala Francês, era espaço do Idiomas sem Fronteiras e de mais dois grupos de pesquisa.

Uma das salas de aula principais do PFI, sala 186, fica localizada no segundo andar do prédio do Instituto de Referência em Ciências Humanas.

Figura 4 - Sala 186



Fonte: Site PFI-UEL¹²

¹² Retirada de <https://pfiuel.wordpress.com/galeria/>. Acesso em 26 out. 2023.

A sala 186 conta com uma bancada com 20 notebooks, cadeiras, mesa e cadeira do professor, quadro branco, projetor e computador de mesa conectado ao projetor.

Era uma sala bem iluminada tanto pelas luzes artificiais quanto pela luz solar, continha vitrinas com MDs em várias línguas, que ficavam expostos atrás das cadeiras dos alunos. Não houve momento durante minha participação no PFI que eu ou outro professor tivesse questionado se esses MDs estavam disponíveis para empréstimo pelos alunos. De igual forma, nenhum aluno também solicitou fazer uso dos materiais.

Qualquer impressão de MD ou mediação entre professores e coordenadoras era realizada pelo secretário do PFI que nos atendia na secretaria do PFI ou pelo *WhatsApp*. Além disso, tínhamos nosso contato direto com as coordenadoras nas reuniões remotas, por meio do *WhatsApp* e/ou ocasionalmente pelo campus.

Com o número de turmas dos três cursos, outras salas do prédio do Instituto eram utilizadas, bem como algumas salas do prédio antigo do centro de estudos. No prédio antigo, o PFI também tinha uma segunda de aula.

Figura 5- Sala II - PFI



Fonte: Site PFI – UEL ¹³

¹³ https://pfuel.files.wordpress.com/2020/04/img_6072.jpg?w=1024. Acesso em 26 out. 2023.

Eu não lecionei nessa sala, entretanto, Sarah reportou alguns problemas tais como o fato de não ter janelas e computadores disponíveis para os alunos. A solução foi passar a imprimir MDs.

O aspecto dessa sala indicava que ela serviria mais como espaço para reuniões, pela disposição da mesa e das cadeiras em volta e, pela necessidade, acabou por ser adaptada para funcionar como uma sala de aula.

As outras salas disponibilizadas no prédio antigo tinham a mesma questão da falta de computadores para os alunos, ademais, algumas não comportavam toda a turma e outras tinham problemas com goteiras quando chovia. Além disso, tínhamos questões como o ar-condicionado que não funcionava e problemas de conexão entre o *notebook* do professor e o projetor. Eu já enfrentei situações assim e necessitei usar o computador de um aluno. Ainda que tivesse comprado adaptador, não conectou o meu *notebook* ao projetor e eu também precisei improvisar expondo diretamente da tela, imprimindo MDs e pedindo que os alunos acessassem pelos *smartphones*.

Essas condições desafiadoras geravam muito estresse tanto para nós quanto para os alunos e a coordenação local alegava que não tínhamos outras possibilidades, pois a sala 186 precisava ser dividida e as outras não eram equipadas com máquinas para os alunos. Assim, nos restava driblar as condições impostas e adaptar o que fosse possível.

Em uma ocasião, a coordenadora pedagógica nos informou que a coordenação estadual havia disponibilizado uma verba e pediu para que o secretário levantasse algumas necessidades da sala 186. Nos foi informado que a verba seria para a compra de máquinas novas, visto que as que tínhamos apresentavam problemas tais como lentidão por conta do sistema operacional antigo, outras não ligavam e algumas ligavam, porém ficavam no modo atualização. Em mais de uma vez, um aluno me disse que o computador havia desligado repentinamente e ele não sabia se a atividade que estava realizando havia sido salva.

Até a minha saída do programa, que ocorreu em março de 2023, a situação perdurava, pois não presenciei a aquisição e instalação de novas máquinas.

No subcapítulo seguinte, abordo o referencial teórico que orientará as interpretações dos eventos formativos vivenciados no PFI.

3.2 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Na visão de Wenger (1998), o aprendizado é um fenômeno fundamentalmente social. Embasado nesse entendimento, o autor elabora o conceito de comunidades de prática. Tendo em vista a relevância dessa teoria em compreender o aprendizado como profundamente arraigado no cerne da natureza social humana, o conceito pode ser aplicado em várias áreas do conhecimento tais como antropologia, sociologia, filosofia e nos âmbitos teórico-práticos da pesquisa em educação.

Para o autor, como seres sociais, nós buscamos experimentar o mundo e nos engajar com ele e, como resultado disso, aprendemos e nos tornamos quem somos. Nessa dinâmica de participação, o social e o individual constituem um ao outro.

Ainda, nas palavras de Wenger (1998, p. 45),

Com o tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca dos nossos empreendimentos como as relações sociais neles ensejadas. Estas práticas são, portanto, propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo e que é sustentada, justamente, pela busca do empreendimento compartilhado¹⁴.

Nesse estudo, a teoria proposta por Wenger provê subsídios que sustentam as interpretações sobre as relações vivenciadas entre mim e os membros da comunidade de prática constituída no PFI – UEL, pois embora o trabalho fosse realizado por cada professor com as suas turmas de forma individual, necessitávamos uns dos outros. Nós nos reportávamos às coordenadoras; nos comunicávamos entre nós, professores; solicitávamos informações dos secretários e fazíamos uso de materiais didáticos, cursos, rubricas e demais recursos e procedimentos que haviam sido produzidos previamente ao nosso ingresso no PFI ou que estavam sendo desenvolvidos de forma conjunta como parte das nossas tarefas.

Dessa maneira, conforme o que o autor postula, trabalhar com aqueles que compartilham as mesmas condições é um fator central em definir um empreendimento com o qual se engajar.

¹⁴ No original: “Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise” (tradução própria).

Para Lave e Wenger (1991), teóricos organizacionais que trataram do conceito em tela, as comunidades de prática emergem das relações entre pessoas que se engajam em práticas culturais que propiciam oportunidades de aprendizado e conhecimento. Essas comunidades se estruturam em torno de atividades e são marcadas pelas relações de poder e pelo potencial de fomentar a construção identitária.

Na visão dos autores, as comunidades de prática se organizam em torno de três elementos basilares que são: negociação de sentidos, participação e identidade. A negociação demanda interação contínua dos membros da comunidade de prática. A participação envolve as ações de fazer, falar, pensar, sentir e pertencer à comunidade. Os membros podem aderir às comunidades e participar delas em diferentes níveis que são medidos pelo envolvimento nos empreendimentos almejados pela comunidade. Por fim, a noção de identidade, de acordo com Wenger (1998), concebe o sujeito como uma entidade que constrói sentido e que possui todos os aspectos da experiência humana.

Uma comunidade de prática pode ainda ser compreendida por meio dos conceitos de engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

O engajamento pode ser entendido como prática, ou seja, ações que possuem significados negociados. O empreendimento conjunto atua como elemento de coesão de uma comunidade de prática, refere-se à participação coletiva em torno de um objetivo comum e o repertório compartilhado trata dos recursos que foram criados no bojo de uma comunidade de prática.

Para Wenger (1998), as comunidades de prática são compostas por quatro pilares: **significado**, **prática**, **comunidade** e **identidade** que figuram como componentes necessários para a caracterização da participação social como um processo de aprendizado e saber.

De forma mais detalhada, o **significado** é entendido como o modo de falar sobre nossa capacidade de mudança, individual ou coletivamente, para experienciar as nossas vidas e o mundo como significativos. A **prática** envolve o compartilhamento de recursos históricos e sociais, bem como de estruturas e perspectivas que sustentam engajamento mútuo em ação. A **comunidade**, por sua vez, refere-se às configurações sociais nas quais nossos empreendimentos são definidos como relevantes e nossa participação é reconhecida como competência. Por fim, a **identidade** é compreendida como o aprendizado que muda quem somos e cria histórias pessoais do ser/tornar-se no contexto das nossas comunidades.

Como explica o autor, os elementos acima abordados estão profundamente interconectados e se definem mutuamente. Contudo, como o foco do trabalho está na transformação identitária, passo a tratar mais profundamente de como a identidade é tida na teoria proposta, ainda que amalgamada com os outros eixos do conceito.

Para Wenger (1998), a nossa identidade não é construída apenas pelo o que pensamos de nós mesmos, pelo modo como nos enxergamos e pelo o que os outros dizem sobre nós, pois, embora esses aspectos sejam relevantes, eles não representam a totalidade da experiência de engajamento na prática.

Nas palavras dele,

A identidade na prática é definida socialmente e não meramente porque é reificada em um discurso social do *self* e das categorias sociais. O que as narrativas, categorias, papéis e posições podem vir a significar em uma experiência de participação é algo que deve ser trabalhado na prática. Uma identidade, portanto, é uma camada de eventos de participação e reificação orientadas mutuamente pela nossa experiência e pela interpretação social (WENGER, 1998, p. 151, tradução minha).¹⁵

Nesse sentido, nossa identidade é reconhecida em contextos sociais nos quais interagimos uns com os outros em experiências de aprendizado e negociações de sentido, o que provoca transformações, pois passamos a experimentar interação entre o local e o global. Assim, uma vez engajados nesse processo, a noção de identidade constitui-se como uma trajetória que combina múltiplas formas de membresia e pertencimento.

Essas trajetórias são vivenciadas por aqueles que Wenger (1998) define como membros, ou seja, pessoas que engajam nos empreendimentos de comunidades de prática. Os membros recém-chegados estão em fase inicial de moldagem de experiência de aprendizado. Os membros experientes são aqueles que participam de uma comunidade de prática há algum tempo. Além desses, temos os intermediadores, que são membros que “introduzem elementos de uma prática em outra” (WENGER, 1998, p. 105), a fim de estabelecer relações com outras comunidades de prática.

¹⁵ Identity in practice is defined socially not merely because it is reified in a social discourse of the self and of social categories. What narratives, categories, roles, and positions come to mean as an experience of participation is something that must be worked out in practice. An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other.

Para Wenger (1998), quando falamos em identidade nos referimos àquilo que incorpora passado e futuro para compreender o presente. Assim, nessas trajetórias de participação, os membros experientes podem compartilhar o passado na forma das narrativas que tratam das suas experiências. Em contrapartida, os membros recém-chegados podem apresentar diversas perspectivas por estarem em momentos diferentes da história.

Entretanto, as trajetórias podem provocar conflitos por demandar negociação de identidades entre as diferentes gerações de membros de comunidades de prática. Dessa forma, os membros recém-chegados precisarão encontrar um ponto entre continuidades e descontinuidades enquanto que os mais experientes podem querer descontinuar práticas antigas para acolher novas práticas e receber novos potenciais trazidos pelas novas gerações.

Nessa conjuntura, as formas de participação serão definidas pelo engajamento de cada membro e a posição que ocupa na trajetória de aprendizado.

A noção de identidade implica, ainda, uma experiência de multi-membresia e o trabalho de reconciliação necessário para manter identidades entre fronteiras, pois participamos de várias comunidades de prática ao longo da nossa jornada.

Wenger (1998) compreende que a identidade não é uma unidade e nem é fragmentada. Nós nos engajamos em diferentes práticas e agimos de maneiras diferentes, construímos diferentes aspectos do nosso ser e adquirimos diferentes perspectivas. Como pessoas que têm múltiplas identidades, poderíamos perder os modos sutis com os quais nossas diferentes formas de participação interagem, se influenciam e requerem coordenação. Essas trajetórias se tornam parte umas das outras seja porque se conflitam ou porque se reforçam. São únicas e múltiplas ao mesmo tempo.

Além disso, as formas de se engajar nas práticas de uma comunidade refletem modos de individualidade que apresentam respostas variadas às mesmas circunstâncias. Assim, alguns elementos de determinado repertório podem ser inapropriados ou até mesmo ofensivos em outras comunidades de prática. Isso se refere à atividade de reconciliar aspectos de competência que requer que se construa uma identidade que inclua esses diferentes significados e formas de participação. A reconciliação é, portanto, uma maneira de fazer nossas várias identidades coexistirem.

Ao refletir sobre meu desenvolvimento ao longo desse estudo, atesto que as minhas identidades de professora de LI no PFI e de discente no curso de pós-

graduação se colidiram e se coadunaram. Inicialmente, como uma recém-chegada ao PFI em janeiro de 2001, passei a ser inteirada do *modus operandi* do programa pela equipe de coordenadoras e, principalmente, por Ester e Pedro que estavam na posição de membros mais experientes. Após algum tempo, eu estava atuando como membro mais experiente e recepcionando outras professoras no programa. Eram elas Sarah, por conta da saída de Ester, e Rebeca, por conta da saída de Pedro. Em um segundo momento, de forma simultânea, participei como membro experiente e intermediadora ao compartilhar com os colegas do PFI saberes da disciplina de IFE que eu cursei no programa de mestrado profissional.

Em outros momentos deste trabalho, retomo como essas duas identidades se entrecruzaram e quais reflexões emergiram. Elas estarão ilustradas pelos episódios e excertos que versam sobre a minha trajetória de participação no PFI.

3.2.1 Registrando a participação na comunidade de prática

Iniciei o trabalho no PFI em janeiro de 2021, em um período de férias acadêmicas para os cursos de pós-graduação que retomariam as atividades a partir de março. As minhas primeiras semanas foram de informações administrativas, tais como sobre o preenchimento diário da folha ponto com as atividades que eu desempenhava; financeiras, tais como sobre data de pagamento e assinatura do recibo enviado pelo setor financeiro e, por fim, pedagógicas, tais como sobre manter lista de presença atualizada, atender-me ao dia da reunião pedagógica semanal, manter-me atenta às tarefas atribuídas para mim e as conjuntas com outros professores por meio de um aplicativo de gerenciamento de projetos, além de registrar o andamento das aulas dos cursos por meio de fotos para que a coordenação apresentasse como o conjunto de atividades realizadas para a SETI nas reuniões semestrais.

No mês seguinte, fevereiro, iniciáramos com um curso de férias, de curta duração, para o curso de pós-graduação em Bioenergia. Os professores Ester e Pedro se revezaram para ministrar as oito aulas do curso, enquanto eu fiquei como observadora. Aos poucos, eles foram me colocando a par de como conduzir a aula, das atividades realizadas em sala, das tarefas que atribuíam aos discentes e das avaliações. Assim, passei a adquirir confiança para ministrar para as turmas que teria quando as aulas da pós-graduação retornassem.

No final de 2021, realizei o processo de tentativa de ingresso no mestrado e me candidatei para o profissional e o acadêmico, já estando certa da minha preferência pelo último. Após a minha aprovação e ingresso no mestrado acadêmico, iniciamos, eu e a orientadora, as conversas a respeito da geração de dados em março do ano seguinte e, a partir de então, comecei a registrar as notas de campo e diários reflexivos.

Todas as reuniões eram registradas na íntegra, pois ainda não havíamos estabelecido qual seria o nosso foco, pois até então, o objetivo era compreender quais componentes faziam parte das reuniões no PFI. Após algumas orientações, definimos que extrairíamos dos registros o que tivesse relação com a formação continuada. Para isso, analisamos os 52 arquivos de *Word* buscando identificar os episódios formativos.

Esses arquivos eram compostos pelas notas de campo e pelos diários reflexivos. As notas de campo foram redigidas no *Word*, durante as reuniões pedagógicas que aconteciam remotamente, por um período que compreendeu todos os meses de março de 2022 até março de 2023, totalizando 52. Os diários reflexivos eram escritos em momentos nos quais eu tinha perguntas, quando eu me sentia frustrada ou satisfeita com algo, durante a preparação das aulas e/ou nos momentos após as aulas. Ao todo, foram 17 registros feitos no diário.

Quadro 2 – Registros de notas de campo e diários compilados ao longo dos anos de 2022-2023.

Reuniões pedagógicas		Diários reflexivos
2022		2022
Março	07,14,21,28	30
Abril	04,11,18,25	22,29
Maio	02,09,16,23	02,08,13,17
Junho	08,13,20,27	07
Julho	04,13,19,27	08,17
Agosto	01,08,15,22,29	09,10,21
Setembro	5,12,19,26	-
Outubro	3,10,17,24,31	01,12
Novembro	07,21,28	-
Dezembro	05,12,19	-
Total	41 reuniões	15
2023		2023
Janeiro	23,27,30	-
Fevereiro	06,08,13,27	09 (2)
Março	06,08,13,20	-
Total	11	2

Fonte: a própria autora

Explico a ausência de registros de diários reflexivos justificando que, em alguns meses do ano, estávamos mais atarefados. Isso ocorria entre agosto e setembro, por conta do encerramento da maioria dos cursos. Além disso, era a data na qual tínhamos a renovação da etapa do PFI, que acontecia de dois em dois anos. Eu participei da renovação da terceira para a quarta, em setembro de 2021. Isso significava participar de todo o processo de envio de documentos, realização de prova escrita e didática. Não tínhamos licença das aulas dos cursos para nos prepararmos para ela, então, tudo acontecia ao mesmo tempo. De igual modo, os meses de novembro e dezembro também eram marcados pelo encerramento dos cursos.

Entre janeiro e março, dedicávamos tempo para reformular e/ou criar novos cursos, elaborar os cronogramas daqueles que seriam ofertados, organizar e preparar aulas e realizar demais tarefas repassadas pela coordenação local e/ou estadual do PFI.

Nas reuniões, tínhamos momentos de conversar sobre o cotidiano fora da sala de aula e também sobre como estávamos conduzindo nossas pesquisas, no caso, eu, Pedro e Rebeca que estávamos fazendo mestrado.

Essas reuniões podem ser divididas em três momentos: inicialmente, as coordenadoras institucional e pedagógica tratavam do administrativo com o secretário; em seguida, tratávamos das tarefas dos professores e por fim, comentávamos sobre questões de sala de aula, exatamente nessa ordem. Nesse sentido, era comum que uma parte significativa da reunião fosse direcionada para questões administrativas e distribuição de tarefas e sobrasse uma fatia pequena de tempo para lidar com as questões trazidas pelos professores.

Geralmente, quando não tínhamos nenhuma questão de sala de aula a tratar, a coordenação pedagógica nos repassava as nossas tarefas e a reunião era encerrada. Não havia espaço para discutirmos textos sobre formação continuada, ou seja, a formação teórica voltada à pesquisa, que era uma das atribuições dos professores. As reuniões pedagógicas costumavam durar cerca de uma hora e meia.

Desta forma, passei a anotar perguntas que surgiam e que eu faria durante as reuniões. Essas questões eram sobre dar aulas no PFI, sobre formação continuada e iniciativas de descobrir como os outros professores lidavam com as mesmas situações que aconteciam comigo. Também aproveitava para certificar-me de que estaria tomando as decisões corretas durante as aulas, respondendo coerentemente as possíveis questões dos alunos sobre o curso e sobre LI, o que, em partes, revela o aspecto da minha insegurança como professora.

De acordo com Loo (2021), em uma análise sobre a identidade de professores, é importante compreender que as tensões propiciam orientações a respeito de como a agência do professor deve ocorrer em um espaço que considere questões de sala de aula, e que possam, até mesmo, reconhecer assuntos e questões que eles podem não se dedicar a resolver.

Essas anotações foram salvas em pastas *do Drive* que estão organizadas por dia e mês. Algumas notas eram feitas à mão em momentos posteriores à reunião ou

então, em outros momentos do meu dia, geralmente, logo após as aulas. Quando aconteciam interações no campus, eu anotava os pontos principais no aplicativo *Keep* do meu telefone no caminho de volta para casa ou então, no intervalo das minhas atividades no campus. Após, digitava essas anotações no Word, acrescentando, posteriormente, outras informações que vinham à mente.

As reuniões pedagógicas semanais que aconteciam pelo *Google Meet*, as trocas de mensagens no grupo geral e nos grupos de professores pelo *WhatsApp* e as conversas pelos espaços no campus da UEL propiciaram a ocorrência dos episódios que apresento mais adiante. A escolha dos episódios foi feita considerando-se, primeiramente, a formação continuada propiciada pelo PFI e em seguida, os aspectos identitários que se deram durante a minha participação nessa comunidade de prática.

Esses episódios apresentam situações que podem envolver tensões em torno da prática e que demonstram como a situação foi levantada, dialogada, resolvida e quais os sentidos atribuídos às experiências retratadas. Nessas oportunidades, nos reuníamos para lidar com as questões cotidianas relacionadas às atividades que precisávamos desenvolver no programa e que tinham como foco os aspectos teórico-praxiológicos, como, por exemplo, a situação do episódio abaixo no qual a coordenadora pedagógica, Maria, nos pede para desenvolver rubricas avaliativas para os cursos.

Maria nos mostrou várias rubricas dentro das pastas que mantém no *Google Drive* e nos apresentou um modelo que ela não quer que sigamos. Ela nos direcionou para o que é considerada uma resposta correta. Depois explorou outras opções como caminhos para elaboração dos critérios. Disse que devemos descrever o que esperamos para que fique explícito para o aluno.

Notas, reunião pedagógica, 08 agosto de 2022.

Em uma etapa posterior, considerei as categorias elaboradas, sobretudo, a partir das notas de campo que possibilitaram que eu ilustrasse e interpretasse as minhas formas de participação. Por fim, temos quatro excertos extraídos, majoritariamente, dos meus diários reflexivos, que versam sobre temáticas diversas concernentes aos aspectos identitários, que explicitam momentos de incerteza, insatisfação, contrariedade e tomada de decisões com base em valores e interesses.

Quadro 3 - Tema dos excertos

Excerto 1	<i>Rapport professor/aluno</i>
Excerto 2	Nomeação
Excerto 3	Vida profissional <i>versus</i> vida privada
Excerto 4	Modelos profissionais

Fonte: a própria autora

A partir das sugestões feitas pela docente avaliadora na apresentação do resumo expandido desse trabalho no Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, ocorrido em agosto de 2023, optamos por estabelecer categorias de análise das interações vivenciadas durante minha permanência no PFI. Essas categorias serão demarcadas pelo negrito antes dos episódios descritos.

As minhas formas de participação nos episódios formativos se deram por meio do meu posicionamento como professora de IFE e pesquisadora. Eu buscava conferir se o que eu estava fazendo condizia com as práticas habituais do programa, compartilhar resultados do meu aprendizado e práticas bem-sucedidas com colegas e aprender em momentos que eles retribuíaam compartilhando a experiência deles. Esse processo foi vivido entremeado por aborrecimentos, receios, tensões, resignação, mas também por progresso, alegrias e satisfação.

3.3 EM BUSCA DE APRIMORAMENTO

Os episódios estão seccionados de forma tripartida e articulados com o referencial teórico sobre comunidades de prática. Do episódio 1 ao 10, apresento momentos nos quais as minhas formas de participação podem ser resumidas à minha busca por aperfeiçoamento profissional.

a) Posicionando-me como professora e pesquisadora

Episódio 1

Pergunto a coordenadora pedagógica sobre o propósito de formação continuada que figura como um dos objetivos centrais da política do PFI¹⁶ e ela me informa que é esperado pela SETI que essa formação deveria advir da

¹⁶ Os trechos em negrito salientam os principais aspectos abordados na análise do episódio.

formação inicial. Comento que o documento aponta que a formação aparece como aspecto importante e que em outras instituições de ensino (com o PFI) e até em outras universidades do país, tem uma programação prescrita como reuniões de discussões de artigo, sessões de *microteaching*, etc. e ela responde que eles pretendem tirar esse aspecto da formação porque entendem que, por conta da diversidade de áreas e cursos de pós-graduação, cada instituição de ensino fica a cargo sobre a forma como vão proceder. **Comento que alguma formação eu recebi porque no início, eu não sabia nada sobre IFE, mas agora eu sei o que é e eu estou me mantendo aqui** (já por parte de uma etapa e com renovação de edital para quase mais dois anos de bolsa). [...] Ela comenta que é uma ideia legal pesquisar o PFI e que a autoetnografia é bastante desafiadora, pois gera muitos ‘conflitos internos’.

Notas de campo, reunião pedagógica, 23 de março 2022

No episódio 1 indago sobre a formação continuada ofertada pelo programa, pois consta no site da SETI uma informação sobre isso, ou seja, de que é objetivo do PFI “[c]apacitar a equipe de instrutores de línguas para ministrarem os cursos específicos”. Na resposta da coordenadora pedagógica, a SETI pressupõe que a formação inicial é suficiente para formar um professor a fim de que ele possa lecionar no contexto da internacionalização. Entretanto, como exposto por autores que se debruçam sobre a formação continuada, uma parte expressiva dos profissionais que saem dos cursos de formação de professores não estão preparados para atuar nesse contexto.

Ao perguntar e comentar durante as reuniões coloco-me como pesquisadora interessada em saber sobre como ocorre a questão da formação continuada, aproveitando também o fato de que essa pesquisa versa sobre essa temática, e, ao fazer isso, recebo *feedback* positivo da coordenadora pedagógica que apoia a escolha metodológica do estudo.

A partir dos conhecimentos que possuía enquanto coordenadora institucional/pedagógica no PFI, Maria buscou inteirar-me dos aspectos gerenciais do programa quanto ao plano de remover a instrução concernente à formação continuada.

De acordo com Wenger (1998), nós fazemos parte de várias comunidades de prática que nos circundam em diversos âmbitos sociais durante a nossa vida tais como família, escola e trabalho. Essa participação demanda o desenvolvimento

de repertórios que possibilitam a convivência e negociação de sentido. Esses repertórios são constituídos por “práticas, rotinas, rituais, artefatos, símbolos, convenções, histórias e histórias” e ainda “palavras, ferramentas, modos de fazer as coisas, gestos, ações ou conceitos produzidos ou adotados” (p.83).

Ainda, ao integrar diversas comunidades de prática, podemos atuar como mediadores que transitam por comunidades de prática fronteiriças enquanto (re)construem suas identidades em vez de se confinarem em apenas uma comunidade de prática (GAO; CUI; DE COSTA, 2022). Os mediadores trazem a experiência de outras áreas que podem ser valorizadas dentro de outra comunidade de prática, conferindo-lhes autoconfiança e respeito por parte dos outros membros. Assim, ao explicar sobre aspectos do PFI que vão para além do que é geralmente discutido em nossas reuniões pedagógicas, a coordenadora pedagógica atua como mediadora ao articular conhecimentos, também em razão das identidades que possui, obtidos em diferentes comunidades de prática.

Na conclusão do episódio 1, contraste minhas percepções sobre como me sentia ao entrar no programa e como me sentia no momento daquela conversa, e, a partir dessa reflexão, denotei avanço no meu conhecimento sobre ensinar IFE. Isso revela que pude identificar a transformação que estava vivenciando na minha identidade de professora, pois ao passo que me habituava às práticas e ao modo de funcionar do PFI, podia constatar progresso na minha jornada de formação continuada.

Conforme explica Wenger (1998), a nossa participação em comunidades de prática acontece em diferentes níveis que se modificam ao longo da nossa permanência nelas e nós fazemos parte delas com tudo o que somos em termos físicos, emocionais e mentais, a fim de nos envolvermos na negociação de sentido no mundo social.

O autor explora o conceito de comunidade de prática para que seja tida como uma ferramenta do pensamento cujo foco está na participação social e no potencial de construção de identidade. Ainda, de acordo com Wenger (1998), três elementos são centrais para se definir uma comunidade de prática: *domínio*, *comunidade* e *prática*.

O *domínio* compreende a identidade que é o elo entre os membros de uma comunidade de prática que se reúnem em torno de um empreendimento delineado no qual, pela interação, cada membro reconhece e legitima o conhecimento do outro. A *comunidade* é formada por relacionamentos entre os membros que se dispõem a aprender

uns com os outros. *Prática*, por fim, engloba o repertório que é compartilhado entre os membros a fim de solucionar problemas por meio de interação contínua.

Nesse sentido, a identidade desempenha um papel preponderante na prática uma vez que é produzida no bojo da participação em comunidade de prática como experiência vivida e ela não aparece como um produto e sim como um processo contínuo do tornar-se, pois estamos sempre renegociando nossas identidades ao longo de nossas vidas.

Ainda, discutindo sobre a minha pesquisa de mestrado, Maria reconhece e legitima a relevância da pesquisa que conduzo. Disso se entende que o PFI pode receber mais visibilidade ao mesmo tempo que o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos durante minha participação no programa podem contribuir para a formação de outros professores.

b) Trazendo questões pedagógicas para encaminhamento

Episódio 2

Estou com uma dificuldade com relação ao módulo *Reading* do curso de Exames de Proficiência, pois agora parece que não daremos conta de cobrir todo o conteúdo programado para uma aula. Contudo, quando tínhamos duas aulas para tratar do mesmo conteúdo, era mais do que suficiente e parecia que ficava muito repetitivo.

Sarah me perguntou como estou fazendo com as aulas, pois ela tem quatro horas presenciais e eu duas horas *online*. Isso cria um impasse.

Marta sugeriu que eu complementasse com atividades durante a aula assíncrona tudo o que eu não conseguisse no síncrono. De acordo com ela, eu posso passar a instrução que faltou em forma de vídeos explicativos multimodais. Ela também sugeriu rever o cronograma e dividir as tarefas de como vamos reformular essa organização das aulas em uma reunião na próxima quarta-feira.

Diário, reunião pedagógica, 28 março 2022

Anteriormente, tínhamos apenas o *Test of English as a Foreign Language*¹⁷ e eram três aulas para cada uma das quatro habilidades linguísticas (escutar,

¹⁷ Teste de Inglês como Língua Estrangeira.

falar, ler e escrever) e uma última para avaliação das habilidades do módulo, totalizando quatro aulas. O número era mais do que suficiente para contemplar todas as habilidades e os alunos tinham uma carga intensa de atividades bastante repetitivas. Entretanto, após uma sugestão de Sarah baseada na demanda dos alunos, acrescentamos o teste *International English Language Testing System*¹⁸. Desse modo, tínhamos que dividir as quatro aulas para abordar o conteúdo de dois exames de proficiência, o que demandou um gerenciamento mais detalhado tendo em vista a dificuldade em cobrir todo o conteúdo de leitura do *Test of English as a Foreign Language* e para que explicássemos os do *International English Language Testing System* que tinham uma complexidade maior.

Na visão de Hara (2009), as comunidades de prática favorecem o aprendizado compartilhado e continuado por permitir interação entre membros experientes e novatos que se engajam profissionalmente. Embora Sarah tivesse ingressado no PFI cerca de nove meses após o início da minha participação e eu tivesse um tempo de experiência maior, os conhecimentos dela referentes aos testes de proficiência apontaram que ela podia organizar da melhor forma a inserção de mais uma modalidade de teste no curso de Exames.

Assim, Sarah agia como mediadora ao sugerir que implementássemos outros exames, por conta da experiência advinda de contextos diversos de ensino de línguas que ela possuía em épocas que antecederam o ingresso dela no PFI.

Conforme Wenger (1998), os membros mais experientes de uma comunidade de prática podem estar receptivos aos novos potenciais trazidos pelos membros recém-chegados e adaptar ou então descontinuar práticas até então cristalizadas.

O diálogo com Sarah foi fundamental para que víssemos juntas como proceder tanto no *online* quanto no presencial, pois embora ela não tivesse que alterar suas aulas, me auxiliou para que eu encontrasse solução para a minha questão. Dessa forma, pudemos decidir como apresentar e justificar o que definimos conjuntamente para a coordenadora pedagógica que sugeriu contemplar conteúdo extra durante as aulas assíncronas. Optamos por não tratar de habilidades comuns entre os dois testes, dando prioridade para um deles e comentando quais diferenças e semelhanças teria no outro teste para que não houvesse perdas para os alunos.

¹⁸ Sistema de avaliação na língua inglesa internacional.

c) Expressando dúvidas

Episódio 3

Comentei sobre a minha dúvida quanto à tarefa de apresentação dos alunos de Ciências da Reabilitação porque o Pedro ministrou o curso via *online* e eu estou com eles no presencial. Os alunos demonstram preocupação por conta da limitação com a LI. Então, Maria (coordenadora institucional) sugere criarmos o evento fictício.

Marta, ao me instruir sobre a tarefa de escuta do áudio, pediu que eu desse um *feedback* quanto à pronúncia. Maria sugere que eu elabore uma rubrica e um *checklist* para avaliar os áudios também. Acrescentou ainda que, em vez de salvar os áudios no *Drive*, o aluno pode postar no *classroom* com a finalidade de facilitar o meu trabalho. **Contudo, eu não compreendi como isso facilitaria de fato o meu trabalho e deixei com que os alunos fizessem a escolha de como preferiam me enviar a atividade.**

Notas de campo, reunião pedagógica, 28 de mar 2022

A questão de o curso ter sido ofertado no modo *online* com o professor Pedro possibilitou que os alunos gravassem e editassem o vídeo de apresentação. Por conta das aulas comigo serem presenciais, eles fariam essa apresentação diante dos colegas de turma. Decorrente disso, os alunos comentaram sobre se sentirem despreparados para fazê-la em LI e então, essa se tornou uma questão a ser discutida em reunião. Minha questão passou a ser como fazer com que eles se sentissem confiantes em apresentar diante do grupo.

De acordo com Wenger (1998, p.52), a “[p]rática trata do significado como uma experiência da vida cotidiana¹⁹” e a negociação desses significados é entendida como um processo contínuo de agirmos a partir do que já se foi feito, atribuindo novos usos e, portanto, novos sentidos ao que fazemos. Ainda, defende o autor que quanto maior valor atribuímos a uma experiência e mais compreendemos seu potencial desafiador, mais significativa para nós ela se torna.

Assim, o desafio que eu enfrentaria seria o de auxiliar os alunos do curso de Ciências da Reabilitação a realizarem a apresentação em LI presencialmente.

¹⁹ Do inglês: “Practice is about meaning as an experience of everyday life” (tradução própria).

Parte da minha empolgação em abraçar a nova situação colocada foi o apreço que eu tinha por essa turma. Aqui, o aspecto afetivo foi um grande aliado, pois eu já havia lecionado o curso de Leitura Instrumental em LI para eles e a experiência tinha sido muito positiva.

Outro aspecto que me encorajou a alterar a modalidade de avaliação foi que a coordenadora pedagógica se propôs a me auxiliar com materiais para que eu elaborasse as aulas com a finalidade de capacitá-los para a apresentação em LI.

Como a apresentação fazia parte da avaliação e era o sentido do curso, cujo nome era Participação em Eventos Internacionais, a coordenadora institucional sugeriu criar um evento fictício. Esse evento seria no molde dos eventos que já ocorrem na área deles e teria a elaboração de resumo expandido, seguido da apresentação. Eles poderiam trazer convidados tais como familiares, alunos e professores. Para auxiliar com insumo em LI, trabalhamos com *Greet your audience, Introduce yourself, Present your credentials, Introduce the topic of your research/Talk about your research, Conclude your talk, Thank the audience, Answer the question e Farewell*²⁰.

Marta sugeriu que, a fim de auxiliá-los com a expressão oral, eu pedisse que eles gravassem áudios de 1, 3, 5 e até 8 minutos nos quais eles iam, progressivamente, apresentando o trabalho que haviam estruturado até aquele momento a fim de prepará-los para a apresentação final. Nesse sentido, eu avaliaria os áudios e apontaria melhorias na estrutura e na pronúncia, conforme um *checklist* elaborado para avaliar os pontos previamente combinados com a turma.

Ao tratar das relações nas comunidades de prática, Wenger (1998) aponta que essas relações não estão isentas de desacordos, tensões e conflitos. Na visão do autor, uma comunidade de prática não é uma ilha isolada de questões políticas e sociais e os modos de participação dos membros em uma comunidade fazem vir à tona questões desse tipo. Assim, cabe aos membros de uma comunidade decidirem entre o que é importante e o que não é, o que pode ser melhorado e o que deve ser justificado ao perseguir um empreendimento conjunto.

O processo de realização de um empreendimento conjunto tracejado envolve constante negociação e nele, cada membro da comunidade atuará segundo suas condições, embasado no entendimento do que seja o empreendimento almejado. Nesse

²⁰ Cumprimente o público, Apresente-se, Apresente suas credenciais, Apresente o tópico da sua pesquisa/Fale sobre a sua pesquisa, Conclua sua fala, Agradeça o público, Responda as perguntas e Se despeça.

sentido, a prática de uma comunidade pode ser “influenciada, manipulada, enganada, intimidada, explorada, debilitada, desencaminhada, coagida a submissão”²¹ (WENGER, 1998, p.80, tradução minha) e, em contrapartida, também pode ser “inspirada, ajudada, apoiada, iluminada, libertada e capacitada”²² (*ibid*).

Nesse sentido, as práticas realizadas no âmbito de uma comunidade de prática pertencem a ela independentemente de como os membros possam ter “inventado” as formas de realizar o empreendimento comum. Entretanto, conforme advoga o autor, algumas formas de participação podem incluir até a rebelião, ou seja, membros podem, deliberadamente, optar por não seguir de forma estrita sugestões e ordens recebidas e até resisti-las.

Desta maneira, embora Maria tivesse sugerido que eu solicitasse aos alunos que postassem os áudios no *Classroom*, eu deixei que escolhessem a forma com a qual se sentiriam mais confortáveis, até porque não pude visualizar de que maneira a postagem no *Classroom* facilitaria o meu trabalho, pois pareceu-me que seria apenas questão de localização do arquivo. Assim, eles preferiram me mandar em pastas individuais pelo *Drive*.

Episódio 4

Comento que quase todas as turmas estão finalizadas. Ainda falta a de Iniciação Científica, mas a turma vai realizar a avaliação final hoje. **Também comento sobre o aluno que pediu para não ficar com média abaixo de 9, pois quis saber a razão desse pedido.** Maria sugere que pode ser porque ele é bolsista.

Notas de campo, reunião pedagógica, 12 de dezembro 2022

Na época, eu ainda não estava inteirada dos requisitos mínimos para a manutenção de bolsa de estudos por parte dos pós-graduandos que eram contemplados em seus cursos. Nesse sentido, embora o foco estivesse em uma questão burocrática, ela revelava a minha preocupação com o aluno, pois considerei a demanda colocada por ele.

²¹ No original: “influenced, manipulated, duped, intimidated, exploited, debilitated, misled, or coerced into submission”.

²² Do inglês: “inspired, helped, supported, enlightened, unshackled, or empowered”.

Entretanto, não foi necessário que o acompanhasse e o atendesse individualmente para auxiliá-lo em casos de dificuldades porque ele era participativo e empenhado na realização das atividades em sala, tarefas e atividades avaliativas, obtendo sempre uma pontuação máxima.

Lave e Wenger (1991) postulam que uma comunidade de prática é composta por membros que estão continuamente aprendendo a cultura da comunidade que possui por característica ser movente. Desse modo, um dos mecanismos principais para se adquirir conhecimento tácito é socializar, ou seja, observar como os membros mais experientes atuam como parte do processo de aprendizado (HARA, 2009). Nas palavras de Lave e Wenger (1991), citados por Hara (2009, p. 116),

A melhor forma de aprender conhecimento prático tácito é observar outros, especialmente os colegas mais experientes, e aplicar esse conhecimento na prática. A interação com outros colegas desempenha um papel principal no aprendizado de conhecimento cultural. Por meio de práticas e interações diárias com colegas, podemos compartilhar, construir e obter conhecimento cultural.²³

Assim, aprender pela observação constitui um elemento importante para o aprendizado em comunidade de prática; entretanto, a interlocução com os membros mais experientes não é dispensada a fim de esclarecer ou confirmar algo no processo de negociação de sentidos. Dessa forma, ao consultar a coordenadora pedagógica pude entender como questões do tipo que o aluno apresentou podem ser abordadas e resolvidas. No caso, ela também não podia afirmar por qual motivo o aluno queria manter a média alta, mas supôs que teria a ver com a manutenção da bolsa de estudos. Isso afina a percepção de que algumas necessidades estão intimamente ligadas a requisitos acadêmicos. Requisitos esses dos quais eu poderia não estar à par por não estar ainda como discente-bolsista (o que ocorreu no meu segundo ano de mestrado).

d) Realizando planejamento conjunto

Episódio 5

<p>A discussão para a decisão do nome [da galinha de borracha] que aconteceu no grupo nos gerou muitas risadas e pareceu, por um momento,</p>

²³ Do inglês: The best way to learn tacit practical knowledge is to observe others, especially more experienced co-workers, and to apply that knowledge in practice. Interaction with other workers (socialization) plays a major role in the learning of cultural knowledge. By means of everyday practices and interactions with colleagues, employees share, construct, and obtain cultural knowledge (tradução própria).

como se o nosso trabalho de professoras fosse mais uma grande diversão do que uma seríssima responsabilidade. Estamos fazendo tudo visando um bom resultado no curso e esperamos que isso venha como consequência do nosso comprometimento, esforços, ideias criativas e profissionalismo.

[...]

Obviamente, nós também temos nossas cargas de estresse, **mas nesses momentos de preparação de aulas de forma conjunta, percebo que somos um grupo de jovens professoras que tem um senso de humor bastante convergente.** Somos focadas, centradas, comprometidas e gostamos de adicionar humor em tudo. Isso cria uma atmosfera sadia, a meu ver. Não estou lidando com pessoas avidamente competitivas, pelo contrário, estamos alinhadas nos nossos objetivos. Isso gera em mim uma enorme satisfação.

Minicurso de Conversação – A Cup of Conversation, janeiro de 2023

O episódio em questão refere-se ao momento que discutíamos o nome da galinha de borracha que foi usada como parte da estratégia de estimular os alunos a interagirem na aula caso eles ficassem muito acanhados. A conversa aconteceu no nosso grupo de *WhatsApp* e, enquanto pensávamos no nome, nos divertimos muito. Foi então que percebi que fazia parte desse grupo de professoras que se dedicavam ao trabalho e queriam resultados positivos no curso. O sentimento de gratidão e satisfação por fazer parte do grupo foi inédito para mim, algo bastante recompensador.

No que tange às práticas situadas, Wenger (1998, p.47) afirma que

[o] conceito de prática conota fazer, mas não apenas fazer em ou em por si mesmo. É um fazer em um contexto histórico e social que fornece estrutura e significado ao que nós fazemos. Nesse sentido, prática é sempre prática social”.²⁴

Assim, enquanto desenvolvíamos o nosso trabalho de professores no PFI, cultivávamos uma atmosfera amistosa e isso nos motivava a participar das reuniões e discussões acrescentando ideias e questionamentos visando o sucesso desse curso que poderia ser repetido em outras ocasiões durante o ano, como planejava a coordenadora

²⁴ Do inglês: The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice” (tradução própria).

pedagógica.

O fato de que eu estaria envolvida em um projeto em comum com as outras professoras, Sarah e Rebeca, me empolgou pela oportunidade de conhecer melhor o modo de pensar e proceder delas individualmente e em conjunto. Era pouco frequente que tivéssemos essa interação nessa intensidade e seria a primeira vez de nós três na mesma sala de aula, o que também me faria aprender mais sobre e com a prática delas, pois acredito que aprender com outros professores tem mais valor porque, de alguma forma, parece que nós compartilhamos a mesma “pele” no sentido em que experimentamos as conquistas e dissabores uns dos outros.

e) Expressando dúvidas com relação à participação e motivação dos alunos

Episódio 6

Informei a coordenadora pedagógica sobre um aluno da turma de Ciências da Reabilitação que é cirurgião-chefe e não estava indo às aulas sob a justificativa de não ter outra pessoa que pudesse substituí-lo na emergência. Esse aluno me informou a situação por *email*, post no *Classroom* e pelos colegas.

Perguntei à coordenadora pedagógica como faríamos caso ele não pudesse se apresentar, pois ele faz parte da segunda leva de alunos que irão cumprir essa etapa na próxima segunda, dia 13.

A coordenadora pedagógica sugeriu que, se for o caso, eu peça para que ele grave um vídeo sem edição, seguindo alguns critérios e que poste no *Google Classroom* para que eu o avalie, mas isso apenas se ele não comparecer presencialmente. Eu não deveria sugerir isso para ele ainda, pois ela vai confirmar se é possível com a coordenadora do curso de Ciências da Reabilitação.

Notas de campo, reunião pedagógica, 08 de junho 2022

Muitas questões de alunos emergiam na sala de aula e era necessário verificar com a coordenadora pedagógica sobre como lidar com cada caso. A turma de Ciências da Reabilitação era formada por muitos profissionais da área da saúde, tais como fisioterapeutas e cardiologistas. Alguns deles ocupavam posições que demandavam disponibilidade total e era o caso desse discente. Assim, conversei com a coordenadora pedagógica que me instruiu a pensar na possibilidade de alterar o formato de avaliação de presencial para formato de vídeo, após ela confirmar com a coordenadora do curso de

Ciências da Reabilitação de que seria permitido.

Na visão de Wenger (1998), a prática envolve o explícito e o tácito, ou seja, o que é exposto e o que é assumido, respectivamente. Em algumas situações que não comprometiam na (des)aprovação dos discentes e nem se tratava de mudanças mais significativas, eu me sentia mais confiante para tomar decisões. Porém, quando os assuntos envolviam aspectos relacionados à coordenação dos cursos de pós ou sobre regulamentos da UEL, tais como justificativas de ausência nas aulas por conta de participação em eventos regionais ou nacionais e reposição de aulas, eu precisava conferir com a coordenadora pedagógica sobre como proceder.

Na maioria das vezes, requisitar ajuda para lidar com várias questões parecia me prender à coordenadora pedagógica para dirigir cada passo que eu desse na minha práxis. Contudo, a ênfase na seriedade do trabalho com o PFI fazia com que eu preferisse perguntar sobre tudo. Preferia ‘pecar pelo exagero’ e, desta forma, não causar problemas para nenhuma das partes, fosse para o discente, fosse para a coordenação e fosse para mim.

No conceito de comunidades de prática, segundo Wenger (1998, p. 47), a prática

Inclui a linguagem, as ferramentas, os documentos, as imagens, os símbolos, as funções bem definidas, os critérios específicos, os procedimentos codificados, os regulamentos e os contratos que diversas práticas tornam explícitos para diversos fins. Mas também inclui todas as relações implícitas, convenções tácitas, pistas sutis, regras práticas incalculáveis, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades bem sintonizadas, entendimentos incorporados, suposições subjacentes e visões de mundo compartilhadas²⁵.

Desse modo, o conhecimento de saber o que fazer e o que não fazer, o que não pode ser dito, o que pode e onde pode ser dito, quando agir e quando solicitar ajuda antes de agir indicam a minha familiaridade com o modo de funcionar dessa comunidade de prática. De acordo com Campbell, Verenikina e Herrington (2009), esses são indicadores das intersecções de trajetória do tornar-se, provocado pelas (trans)formações identitárias, também pautadas por experiência prévia, histórias pessoais, participação e senso de pertencimento.

²⁵ Do inglês: It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practice make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views (tradução própria).

f) Revendo posicionamentos

Episódio 7

Com relação às minhas turmas, atualizo sobre o aluno do qual comentaram mais cedo e digo que ele já recebeu o certificado. Informo que recebi dele um *email* expressando gratidão por eu ter me empenhado em resolver o caso dele. Isso me fez lembrar toda a situação. Eu quase não concordei em aprová-lo por poucos pontos em nome da minha noção de ‘justiça’. **No momento em que fui desafiada a repensar minha escolha, refleti sobre os ensinamentos bíblicos, sobre como devemos ser misericordiosos e que isso vale mais do que fazer imperar a nossa justiça.** Fiquei feliz pelo aluno, mas a custo de arrependimento pela primeira intenção. As reflexões de Maria concernentes a tratar dos casos de alunos que chegavam até nós e que queriam reaver notas me ajudaram a lembrar que eu sustento valores que atravessam quem eu sou. Seria incoerente se eu agisse de forma contrária.

Notas de campo, reunião pedagógica, 13 de junho 2022

As falas constantes da coordenadora pedagógica de que nós, professoras, precisávamos ser criteriosas e sérias nas avaliações, uma vez que os cursos do PFI precisavam ser encarados com a mesma importância das disciplinas da pós, me levou a um entendimento equivocado de que eu deveria ser rígida. Assim, estabelecida a média de aprovação, qualquer valor abaixo dela indicaria reprovação e era onde esse aluno se enquadrava. Então, não me parecia difícil chegar a uma conclusão. Como ela nos conferia certa autonomia para tomar essas decisões, informei que o aluno não seria aprovado por não ter atingido a média.

A coordenadora pedagógica, então, decidiu trazer a questão para o grupo para que os outros professores, na época Pedro e Sarah, opinassem a respeito. Pedro se mostrou generoso com o aluno e Sarah concordou comigo. Eu sustentava a opinião de que se um aluno pudesse ser aprovado com nota inferior, logo, vários outros também poderiam. Então, seria injusto com os que antecederam e, que por não terem atingido a média, acabaram sendo reprovados.

No entanto, a coordenadora pedagógica iniciou uma conversa em torno de atender os casos dos alunos que comunicavam dificuldades ou intempéries que

impactavam na sua performance, refletindo nas notas nas avaliações. Por estarmos em contexto pós-pandemia, ainda sob desdobramentos de tudo o que ela causou, fui levada a reconsiderar a decisão.

Desse modo, cabia a mim a resignação e que passasse a compreender e reformular minha maneira de pensar e agir para se encaixar ao modo vigente da comunidade de prática. A respeito disso, Campbell, Verenikina e Herrington (2009) afirmam que o aprendizado muda a identidade do indivíduo para uma nova que é composta de histórias sobrepostas por experiências recentes. Ainda, afirmam os autores que

[u]ma pessoa não é uma tábula rasa, mas carrega uma história que influencia seu entendimento de prática e cultura dentro de uma comunidade. A pessoa inteira aprende a pertencer ao novo cenário; adaptando, desenvolvendo e modificando os seus atributos mentais, físicos, sociais, emocionais e psicológicos no processo²⁶ (p. 655).

Na época, estudava sobre misericórdia e foi quando vi meus valores cristãos orientando uma nova tomada de decisão. Também me recordei de momentos na minha trajetória acadêmica nos quais nem todas as coisas cooperavam para o meu progresso e eu necessitei da compreensão de vários docentes para conseguir avançar, sendo a coordenadora pedagógica uma das docentes que me auxiliou em um período difícil. Assim, motivada pelos valores e autorreflexões, decidi consentir na aprovação do aluno.

Neste episódio, assumo uma identidade a partir dos meus valores e renegocio as decisões tomadas a fim de readaptar-me ao modo de funcionar da comunidade de prática. Ao longo do tempo, compreendi que o fato de que nos era conferida certa autonomia para tomar decisões pedagógico-práticas não significava exatamente que pudéssemos, de fato, fazer valer o que decidíamos. Embora nos fosse proposto um espaço para isso, avalio que ao ser orientada a reformular as decisões e repensar as minhas escolhas, estava sendo, de alguma forma, conduzida a me enquadrar a um tipo de pensamento que já era o que costumava vigorar.

²⁶ Do inglês: A person is therefore not tabula rasa, but brings a history that influences their understanding of practice and culture within a community. The whole person learns to belong to their new setting; adapting, developing and modifying their mental, physical, social, emotional and psychological attributes in the process (tradução própria).

g) Colaborando para a construção de recursos didáticos

Episódio 8

Esse foi um exercício interessante. **Nós nos debruçamos sobre uma rubrica que Sarah elaborou, fizemos a revisão pensando no que ela propôs e com base também nas nossas experiências.** Rebeca, recente no PFI, coopera com experiências de outros lugares onde atuou e da formação dela e eu tenho essas experiências aqui do PFI e consigo, com base no que aconteceu na história dessa comunidade de prática, antever situações que nos parecem muito previsíveis até esse momento. Uma pessoa começa com algo que vai sendo moldado por várias outras mãos e no final, temos o resultado de um trabalho cooperativo. Assim, ninguém precisa fazer tudo sozinha e todas as vozes importam. Além disso, há espaço para que a professora possa aceitar ou não as sugestões conforme aquilo que ela avalia como racional e aplicável às turmas dela.

Notas de campo, reunião para elaboração de rubricas, 09 de agosto 2022

As três professoras foram reunidas a fim de trabalhar numa rubrica proposta por Sarah. O trabalho colaborativo é bastante interessante porque podemos conhecer diferentes pontos de vista, entender um pouco mais sobre o que acontece em cada turma e a forma com a qual cada professora decide lidar com o que emerge em sala de aula.

Algumas situações eram comuns a nós três tais como ausências, evasões, a não entrega de atividades e a falta de participação nas aulas, principalmente na modalidade *online*.

De acordo com Campbell, Verenikina e Herrington (2009, p. 655) "as experiências sociais e culturais vividas anteriormente e o conhecimento acumulado; a associação que eles fazem dessas experiências e que trazem para a comunidade; e a participação nas práticas da comunidade²⁷" conectam a trajetória de membros recém-chegados à identidade deles dentro da comunidade de prática. Assim, Rebeca pode

²⁷ Do inglês: their previous social and cultural experiences and expertise; the association that they bring from these to the new community; and participation in practices of the community (tradução própria).

contribuir na tarefa proposta articulando esses conhecimentos durante a análise das rubricas de Sarah e ter suas opiniões reconhecidas e valorizadas.

Na visão de Ardichvilli, Page e Wentling (2003), o sucesso de uma comunidade de prática virtual, como foi o caso do PFI em boa parte do tempo da minha permanência, depende da participação ativa dos membros e do quão interessados estão em manter uma rede de conhecimentos.

Ademais, conforme defende Wenger (1998), as trajetórias dos membros em uma comunidade de prática são marcadas pela participação e pela reificação, ou seja, pelo engajamento e por aquilo que deriva como produto desse engajamento, quer seja um documento, um recurso ou uma forma de executar um procedimento. Nesse sentido, a rubrica elaborada é um artefato da nossa comunidade de prática que enseja uma história e que poderá ser retrabalhada por outros membros em outros tempos.

h) Comparando modalidades de ensino

Episódio 9

Maria comenta com Isabel que nós tínhamos um documento que regulamentava como o ensino remoto deveria acontecer e que seguíamos as regras da UEL.

Comentei que eu não tive como gravar a aula *online* de sexta passada e Maria me deu sugestão de, se não tiver como opção, eu abra outra sala.

Sarah diz que teve o mesmo problema.

Maria pede a Paulo que envie um *e-mail* para a Assessoria de Tecnologia da Informação para solicitar a atribuição da função docente para os nossos *e-mails*. Desta forma, poderemos ter ativado o recurso no *Google Meet* para gravar as aulas.

Rebeca comenta que na turma *online* de Exames de Proficiência está tudo indo bem. Eles não falam muito, falam mais no *chat* e tudo é silencioso. Por ali, eles participam bem.

Isabel questiona se eles abrem a câmera. Rebeca responde que não. Isabel diz que isso é inadmissível e que precisa ter uma regra. Maria retoma

o debate do que aconteceu durante a pandemia. Enfatiza que a câmera aberta pode constranger, pois o aluno pode achar que a casa que tem não é bonita, que pode estar bagunçada e também a conexão de *internet* pode não funcionar bem. Receia que a exigência de manter a câmera aberta possa gerar reclamação posteriormente.

Maria explica que buscou orientações com a coordenadora da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade e ela instruiu que não cobrássemos a câmera ativada. Deveríamos apenas sugerir que quem se sentisse confortável poderia ligar, mas não poderíamos obrigar.

Isabel, contudo, insistiu que no documento da oferta dos cursos deverá constar a informação de que as câmeras devem permanecer abertas.

Digo que isso da câmera estar fechada é complicado porque a gente não conhece o aluno e isso implica que a gente não consegue advogar a favor dele caso haja uma situação complexa.

Isabel reforça que é mais fácil deixar o aluno ciente da norma no ato da inscrição no curso. Paulo concorda com Maria de que essa não pode ser uma norma.

Maria insta que existem limitações técnicas e físicas que desobrigam a ativação da câmera em sala.

Rebeca comenta que tem alunos da turma dela que não têm aberto a câmera e que pode ser também que os alunos podem não ter câmera em casa.

Isabel pergunta a Rebeca se ela tem algum aluno que não tenha câmera e Rebeca diz que não. Assim, Isabel conclui que não tem como fazer da exceção a regra.

Isabel reitera que temos que cobrar uma postura de sala de aula e que os alunos precisam ser justos e nós também.

Rebeca comenta que pediu para eles falarem com ela pelo microfone porque ela não via a tela dos alunos depois que compartilhava o *powerpoint*. Sugeriu que poderia auxiliá-la a compartilhar a tela e ver os alunos ao mesmo tempo.

Sarah acrescenta que usa mudar de uma guia para outra e isso funciona.

Retomando a questão da participação, Paulo sugere que Rebeca poderia “ameaçar” os alunos de que não continuaria a aula enquanto eles não respondessem.

Maria lembra que temos problemas com interação até no presencial.

Eu concordo e digo que nas aulas presenciais nós também competimos com celulares e computadores.

Notas de campo, reunião pedagógica, 29 de agosto 2022

Isabel (coordenadora institucional) tinha uma postura mais rígida com questões de sala de aula e, mesmo com as explicações de Maria (coordenadora pedagógica) sobre as diretrizes para o ensino remoto e outras questões tácitas do contexto prático, ela enfatizava que os alunos deveriam manter as câmeras abertas. No entendimento dela, não havia circunstância que desse suporte a uma atitude contrária por parte dos alunos.

A teoria social proposta por Wenger (1998) não é isenta de críticas. Barton e Tusting (2006) apontam que questões de distribuição de poder são centrais no estudo sobre as relações sociais; entretanto, elas são abordadas de maneira superficial pelo autor, o que, na visão dos autores, parece sugerir que exista uma forma democrática de agir nos espaços de uma comunidade de prática.

No caso do PFI, a tomada de decisão é, na maior parte do tempo, limitada à posição hierárquica que o membro ocupa. Assim, deveríamos, sem questionamentos, fazer imperar em sala de aula aquilo que Isabel defendia quanto à participação ativa com as câmeras ligadas em sala de aula.

A meu ver, são vários os fatores a se considerar antes de assumir que o aluno que não ativa a câmera e liga o microfone não tem interesse ou respeito, pois poderia ser que, como a maioria estuda de casa, os alunos não tivessem um espaço reservado apenas para isso e, ao abrir a câmera, pudessem expor a realidade das outras pessoas com quem moram.

Alguns, conforme declaravam, não tinham computador e *internet* que

suportasse abrir a câmera no *Google Meet*. Dessa forma, acessavam a aula com o pacote de dados do smartphone. Outros estavam no laboratório no horário da aula e não ligavam a câmera por conta do barulho e de estar com mais pessoas no ambiente.

Por mais que buscasse adaptar as atividades e o formato de texto disponibilizado para aqueles que utilizavam *smartphones* pudessem acompanhar a aula, desconhecia a situação pessoal de cada um. Por isso, quando algum aluno que não aparecia e interagiu em sala dizia não ter entendido algo ou não ter conseguido prestar atenção, eu apresentava instruções detalhadas para as atividades por *email* e ficava à disposição para atendê-los.

Era desafiador ensinar remotamente por conta das questões apresentadas e que poderiam ocasionar a falta de participação dos alunos. Constantemente, nós, professores, nos víamos em impasses tais como os de buscar alternativas para superar os obstáculos e ministrar um curso mais interativo ou então, aceitar a pouca participação dos alunos.

Após refletir sobre a questão e embora eu tivesse dito que seria a '*teacher chata*' que cobraria os alunos a participarem da aula chamando-os pelos nomes, eu decidi deixar opcional. Acredito que mesmo em contextos presenciais, concordando com o comentário de Maria, nem todos os alunos têm interesse, vontade e autoconfiança para falar em sala com o professor e os outros colegas por várias razões tais como insegurança, timidez ou acanhamento.

Essa falta de participação no *online*, com as câmeras fechadas e o áudio desligado, em muitas opiniões expressadas nas reuniões pedagógicas, era tida como uma "afrenta" ao professor, pois a atitude era salientada como desrespeito.

Minha visão era diferente, pois enquanto aluna da pós-graduação, eu vi a situação se repetindo em várias disciplinas com diferentes docentes, então, era uma questão de os alunos se sentirem interessados em participar da aula. Ademais, acredito que depende de como o professor entende e se sente com relação a todo o contexto macro que extrapola a sala de aula, seja no âmbito presencial ou remoto.

Percebi que o desgaste da insistência não compensava e que deixá-los à vontade como queriam ficar era o melhor caminho. Com o tempo, esse deixou de ser um problema, pois sempre tínhamos alunos participando, fosse pelo microfone ou pelo *chat*. Em algumas turmas, tínhamos um ou outro aluno que se mantinha em silêncio absoluto.

Ainda assim, comentei que estava otimista para o início do segundo semestre, pois voltaríamos para o presencial com a maioria dos cursos e isso poderia ter um impacto positivo no desempenho dos alunos.

Eu não tinha tido experiência com a modalidade remota antes e desde que ingressei no PFI, reuniões e aulas aconteciam via *online*. Saber que estaria de volta ao campus, em sala de aula, me fazia sentir como se eu tivesse de fato começando o trabalho, pois é desta forma que lecionar é mais agradável para mim.

Eu gosto do contato, da dúvida expressa no rosto do aluno e de sentir na atmosfera da sala se estão me acompanhando e aprendendo ou não para que possamos trazer a lume todas as questões deles. Acredito que esse é um aspecto imprescindível nas aulas de línguas. Muitas vezes, o acanhamento de perguntar é um impeditivo no processo de aprendizagem, porém o contexto presencial nos permite identificar pistas faciais e corporais e abordar vários temas que excedem o conteúdo da aula e que são, de igual forma, muito úteis.

i) Buscando legitimação para iniciativa

Episódio 10

Maria informa que teremos que reavaliar o curso de Participação em Eventos Internacionais e ele não pode ter menos de 60 horas. Precisaremos ainda readequar o Formulário de Análise de Necessidades para ter uma ideia melhor do que o curso pode ofertar para o aluno pela questão de a turma ser heterogênea e cada um possuir necessidades diferentes. **Eu comento que o curso foi meio que feito sob medida, conferindo com Maria se era isso mesmo e se fazia sentido o uso dessa expressão**, ao que ela indicou que sim, pois fui percebendo as necessidades durante as aulas e tratando delas, uma vez que o curso piloto foi pensado para ter 10 aulas na modalidade *online*, com duas horas de duração por aula. Esse que ministrei foi presencial e com quatro horas de aula.

Diário, 7 de julho 2022

Valendo-me da autonomia que eu acreditava ter como professora no PFI, decidi readequar o curso de PEI para a nova oferta em aberto para a turma de pós.

Como teríamos mais aulas no curso e mais horas de aula semanalmente, optei por conversar e combinar com os alunos o que poderia ser mais útil para eles. Além disso, ao longo das aulas, fui realizando alguns ajustes, tendo em vista que o foco estava nas habilidades orais. Ao comentar isso com Maria, ela concordou que eu estava procedendo da forma correta.

É importante contar com o respaldo a validação da comunidade de prática e dos colegas para que ajudem a pensar em soluções caso algo não proceda como imaginado e também, entre nós professores, nós podemos elaborar justificativas para explicar a motivação das nossas ações para a coordenação. Esses outros olhares nos ajudam a ponderar e avaliar ideias e práticas. A partir disso, podemos desenvolver uma cultura de apoio (HARA, 2009).

Esse episódio revela nosso interesse em aprimorar as práticas individuais por meio do compartilhamento de experiências. Essa motivação, de acordo com Hara (2009), tem algumas características. Primeiramente, ela se relaciona ao *orgulho profissional* e é fomentada pelo desejo intrínseco de nos melhorarmos como profissionais. Assim, nós traçamos objetivos a serem cumpridos e nos organizamos para estabelecer formas de como alcançá-los. Além disso, nós nos empenhamos porque compreendemos a relevância do que fazemos. O autor afirma que "[u]ma das razões fundamentais para a formação de uma comunidade de prática é melhorar a si mesmo, se tornar melhor na profissão escolhida²⁸" (p.62).

Outra característica é o *senso de utilidade em ajudar*. Durante toda a minha permanência no PFI, não houve por parte dos professores alguém que se dispusesse a cooperar. Na verdade, desde o meu ingresso, eu fui auxiliada pelos professores que estavam no programa, Ester e Pedro, e, ao longo dos semestres, perdurou esse espírito coletivo de trabalhar.

Por fim, a *recompensa* expressa tanto no reconhecimento dos alunos, quanto dos demais colegas e professores-formadores. A comunidade colaborativa, em torno do professor e o sucesso no desempenho do trabalho com os alunos desvelam a natureza recompensadora em torno do trabalho.

Os episódios de 1 a 10 tratam de situações intimamente ligadas ao meu

²⁸ Do inglês: "one of the fundamental reasons for the formation of a community of practice is to improve oneself, to become better at one's chosen profession" (tradução própria).

processo participação na comunidade de prática do PFI, denotadas pelas iniciativas que tomo ao perguntar, questionar, comentar, confirmar, atuar de forma colaborativa e autônoma e de concordar ou discordar de algumas práticas realizadas no PFI.

Ao expressar interesse em conhecer mais sobre como o PFI planeja e desenvolve a formação continuada, tenho em mente os dois objetivos que são o de aperfeiçoar a minha prática como professora de IFE e o de conduzir uma investigação a respeito do tema desta pesquisa.

No que se refere à minha prática, identifiquei que passei a alinhar-me ao contexto de ensino ao focar as necessidades apresentadas pelos alunos a fim de abordá-las nas reuniões buscando soluções para elas. Esse exercício contínuo de considerar a necessidade dos alunos e buscar maneiras de atendê-las era motivada, também, pelo aspecto afetivo e de satisfação que sentia em auxiliá-los a alcançarem seus objetivos.

Além disso, senti-me segura para tomar decisões que julguei fazerem sentido, ainda que apresentassem divergências com o que a coordenação propunha, como a ilustrada no episódio 9, no qual relato ter desistido de pedir que os alunos mantivessem as câmeras ativas durante as aulas remotas. Ainda que a coordenadora institucional quisesse fazer imperar a regra de que todos os alunos deveriam ligá-las durante as aulas, no meu entendimento, demandar algo do aluno desconhecendo suas razões e contexto não fazia sentido e era estressante para ambos os lados. Em vez de despender energia com isso, buscava dedicar-me ao ensino e outras questões mais relevantes, sem sentir que por não ligar a câmera o aluno estaria me desrespeitando. Para mim, se ele ou ela participasse das aulas da melhor forma que encontrasse e realizasse as atividades estaria cumprindo satisfatoriamente o papel dele no curso.

No que concerne à pesquisa, várias questões surgiram a partir do que eu passava a observar e vivenciar no PFI. Para fins de ilustração, percebi que, após algum tempo, notei a alta taxa de evasão dos alunos, pois, geralmente, começávamos com cerca de 30 alunos nos cursos remotos e menos de dez concluía. Esta questão era abordada em momentos que antecediam a prestação de contas do PFI - UEL para a coordenação estadual, pois haviam conversas a respeito de identificar as causas da desistência que era mais expressiva nos cursos abertos, já que na pós-graduação os alunos poderiam ser reprovados e isso constar no histórico escolar.

Na minha sondagem, os alunos desistiam por serem bastante atarefados com seus trabalhos e/ou estudos de graduação ou pós-graduação. Eles tinham as aulas, reuniões com seus orientadores, pesquisas de campo, eventos dos quais deveriam participar, às vezes, por vários dias seguidos e até em outras cidades ou estados. Outra razão era o equívoco na interpretação dos objetivos do curso, conforme os alunos me comunicavam antes de parar de frequentar as aulas. Alguns alunos acreditavam que ofertávamos cursos de inglês geral e buscavam desenvolver principalmente a expressão oral quando nossos cursos regulares não tinham essa proposta.

Contudo, questões como essa eram abordadas, mas não estudadas e, por conta disso, não tínhamos uma visão mais clara de qual poderia ser o motivo das evasões e como lidar com isso nos nossos cursos.

3.4 TRANSFORMANDO-ME EM MEMBRO EXPERIENTE

Dos episódios 11 ao 14, ilustro situações nas quais estou atuando como membro experiente da comunidade de prática estabelecida no PFI.

j) Compartilhando informações sobre materiais didáticos

Episódio 11

Pedro comentou sobre uma turma na qual eles se identificaram bastante com o material que ele selecionou para o curso e levou para a sala. Eu comento que comigo aconteceu o oposto: com a turma de Ciências da Reabilitação foi diferente, pois todos gostavam de *Grey's Anatomy* e **eu não tenho paciência para assistir as 18 temporadas de uma série, assim, precisaríamos encontrar outra coisa em comum.**

Diário, 19 julho 2022

Era comum que recorrêssemos a vídeos de algumas séries ou filmes para estabelecer um *rappor*t com as turmas. O fato de eu raramente assistir conteúdos de canais de *streaming* apresentava algumas limitações quanto a me conectar com as turmas dessa forma, diante disso, acabava tendo que buscar outras maneiras de me inteirar daquilo que podia interessar os alunos. No caso dessa turma, eu tinha um familiar que gostava de série e, após algumas conversas, eu consegui ter um conhecimento básico do

que a série se tratava para me ajudava a ficar a par do que eles comentavam e funcionou bem, visto que eu não teria tempo e nem energia para assistir as quase 20 temporadas da série.

Wenger (1998, p. 53) defende que “o engajamento humano no mundo é primeira e principalmente um processo de negociação de sentido” e que essa negociação envolve interpretação e ação. Assim, para conciliar a minha relutância em acompanhar séries e criar conexões com os alunos no gosto pelo que costumavam assistir, optei por ouvi-los falando sobre ela e usar recortes de vídeos curtos que conseguiria assistir sobre a série para aproveitar o que se encaixava nas nossas aulas, visto que estávamos explorando mais a habilidade da fala.

Outro modo de participação consiste no compartilhamento de resultados de aprendizagem. Na minha experiência, esses constituíam ricos momentos que serviam para alinhar, orientar e confirmar algumas práticas de sala de aula. A formação propiciada pela interação com as coordenadoras pedagógica e institucional possuía o seu valor; entretanto, ouvir outro professor expressando suas angústias, receios, vitórias e superações causava uma identificação e um senso de pertencimento muito mais intensos e significativos.

A esse respeito, Wenger (1998) postula que o aprendizado emerge das relações que se estabelecem em prol de alcançar objetivos definidos pelos membros que participam em uma comunidade de prática. Deste modo, a prática é resultado de aprendizado coletivo e a busca em torno desse objetivo estipulado pela comunidade de prática é o que embasa a prática.

Em se tratando das interações na comunidade de prática, a dependência bilateral e a convivência entre os membros têm o potencial de tornar o trabalho mais agradável e, nessa conjuntura, a prática envolve o ato de ser capaz de realizar o trabalho e se sentir satisfeito ao fazer isso.

k) Exercendo papel de membro experiente

Episódio 12

Maria solicita que eu e Pedro ajudemos Rebeca no curso que ambos já ministramos.

Eu confirmei que a proposta desse curso era nova e surgiu de uma ideia de combinar Escrita Acadêmica 1 e Participação em Eventos Internacionais para os alunos de Iniciação Científica, visto que eles têm que apresentar o resultado das pesquisas deles no Encontro Anual de Iniciação Científica. Ambos os cursos continham 60 horas de carga horária e confirmei com Rebeca se Maria queria que alterasse para 45 horas ou então 30 horas. Sugeri que ela visse o cronograma que a Sarah elaborou para Iniciação Científica no semestre anterior e também o que eu elaborei sobre Participação em Eventos Internacionais. **Enfatizei que eu estaria disponível para auxiliá-la com o que ela precisasse.** Rebeca agradeceu e disse que precisava desse direcionamento e que iria me “encher o saco” do tanto que me fazia perguntas. Comentei que não teria problemas e que ela também poderia contar com os outros professores, pois todos costumam ser solícitos.

[...]

Rebeca comentou que estava verificando os arquivos do *Drive*. Perguntei se ela havia conseguido elaborar o cronograma de Iniciação Científica e que eu poderia abrir o cronograma de Participação em Eventos Internacionais e compartilhar com ela o que os alunos consideraram mais relevante sobre o curso, caso ela achasse que isso a ajudaria. Ela aceitou as sugestões.

Abri o cronograma de Participação em Eventos Internacionais e iniciei comentando que tem uma atividade de mandar áudios sobre a pesquisa que estão desenvolvendo ou desenvolveram e esses áudios começam com 1 minuto de duração e, ao longo das aulas, vai aumentando para 3, 5, 7, 9 até chegar a 12 minutos, até que, finalmente, apresentarão o *powerpoint* elaborado.

Os alunos do curso disseram que as atividades do curso ajudavam a treinar e deixar menos nervosos, pois eles vão se familiarizando com a pesquisa que vão apresentar. Porém, comentei com ela que precisam definir o tempo de apresentação, porque dependendo do tempo, não faria sentido pedir que gravassem áudios de até 12 minutos.

Ao longo do curso de Participação em Eventos Internacionais, eu fui compartilhando instruções de como começar, conduzir e encerrar a fala, aspectos da linguagem corporal e interação com o público. Outro conteúdo que os alunos avaliaram como muito importante.

Uma terceira atividade foi a de pedir que lessem, um aluno por vez, a pesquisa de algum colega na tela do *datashow* a fim de aperfeiçoar a pronúncia. Essa foi uma atividade na qual eles se engajaram e que gostaram de praticar, pois estavam muito abertos para isso.

Rebeca disse que iria dar uma olhada no cronograma e que faria tudo lentamente, mas que estava conseguindo se encontrar melhor.

Comentei com ela que, quanto aos cronogramas, o que nós fazemos é alterar o mínimo possível pois o que está elaborado já funciona bem e seguimos desta forma para manter um padrão e a eficácia dos cursos. Foi o que Maria e Pedro me falaram uma vez.

[...]

Sugeri que em vez de áudio, ela poderia pedir vídeos e que a cada aula ela fosse pedindo que eles incrementassem os vídeos com o conteúdo visto em sala. Disse que se isso for gerar um volume muito expressivo de tarefas para corrigir, as outras professoras (eu e Sarah) iríamos ajudá-la, pois é o que a coordenação sempre propõe.

Interação via WhatsApp, 25 de julho 2022

Pedro e eu tivemos a experiência de ministrar o curso de Participação em Eventos Internacionais que servia de base para essa nova proposta para a Iniciação Científica. Era uma fase de transição, pois Pedro estava saindo do PFI e Rebeca havia acabado de ingressar. Desse modo, era nossa tarefa inteirá-la de como o curso estava estruturado. Pedro pode cooperar mais na parte de ensino de Escrita Acadêmica por ter mais tempo ministrando esse curso e eu com a recente experiência com o curso de Participação em Eventos Internacionais para Ciências da Reabilitação.

As questões pessoais de Rebeca fizeram com que nós trocássemos de horário e, por conta disso, ela ficou responsável pelo curso. Assim, me coloquei à disposição dela para sanar dúvidas após ela ter se reunido com Pedro.

Wenger (1998), ao tratar dos níveis de competência dos membros em uma comunidade de prática, afirma que se tratamos de indivíduos, espera-se que se engajem e contribuam para as práticas de suas comunidades. No que tange às comunidades, o aprendizado pode aperfeiçoar práticas e garantir uma nova geração de

membros. Por fim, as organizações têm por função sustentar as comunidades de práticas interconectadas a fim de torná-las efetivas e valiosas.

O ato de ensinar o que aprendeu do programa para um novato me faz lembrar a forma como eu fui recebida por Ester e Pedro. Ambos foram muito solícitos e pacientes.

Da mesma forma, eu recebi Sarah e agora estava recebendo Rebeca. Tem a questão de não apenas falar dos cursos e da prática, mas de fazer com que a pessoa recém-chegada se sinta à vontade para perguntar, questionar, comentar e sugerir. Toda experiência é bem-vinda, a meu ver. É algo bilateral porque não olho para os que chegam como se fossem tabulas rasas, mas acredito que podem acrescentar algo diferente ao que já estamos habituados a fazer.

Rebeca se mostrou aberta a ser acolhida e ajudada e então, marcamos uma reunião para que eu a auxiliasse com base no que ensinei no curso de Participação em Eventos Internacionais. Fui indicando a ela o que funcionou, com base no *feedback* dos alunos e o que poderia ser adaptado.

Episódio 13

Rebeca disse que tem dúvida e gostaria de ajuda para entender como lidar com os alunos do curso de Iniciação Científica, pois alguns de graduação são muito iniciantes e não sabem como fazer a atividade de avaliação do curso. Eles precisam de ideias sobre o que apresentar nesse curso. Eles não sabiam o que era um *abstract* e como funcionava um evento acadêmico.

Sugiro aquilo que fazemos para os cursos de Escrita Acadêmica. Os alunos podem selecionar um artigo de interesse e “dissecá-lo” para as atividades semanais. Sarah diz que esse artigo pode ser de uma disciplina que eles gostam. Isabel diz que o que sugerimos é o caminho.

Notas de campo, reunião pedagógica, 05 de setembro 2022

No excerto acima, eu e Sarah nos unimos para auxiliar Rebeca que está com uma turma de Iniciação Científica, do primeiro ano da graduação, que ainda desconhece atividades de pesquisa. Parte da turma, conforme o que Rebeca revelou, estava realizando o curso por pressão dos orientadores e a outra parte estava aprendendo

com ela o que era um artigo e como aconteciam os eventos no âmbito acadêmico.

Neste caso, sugeri as práticas do curso de Escrita Acadêmica a fim de que, progressivamente, eles pudessem entender a estrutura de um artigo e como produzir um. Na sequência, Sarah acrescentou que poderiam selecionar um artigo de uma área de interesse e trabalhar com base nele para cumprir as tarefas do curso.

Ao ouvir nossas sugestões, Isabel endossou o que nós apontamos para Rebeca.

De acordo com Hara (2009, p. 116), “[u]m dos papéis que uma comunidade de prática desempenha é o de prover um ambiente para socialização profissional na qual membros podem desenvolver identidade profissional²⁹”. Nessa conjuntura, membros experientes e novatos interagem uns com os outros para desenvolver identidade profissional, que na visão do autor, é o que sustenta ou faz uma comunidade de prática ruir.

I) Tomando decisões sobre questões acadêmico-administrativas

Episódio 14

Maria me pergunta como estou fazendo com os alunos que estão perdendo avaliações e **eu comentei que estou duplicando a nota dos que perdem uma, mas tenho casos de alunos que perderam mais de uma**. Maria diz que não posso ser tão flexível o tempo todo e que o aluno tem que ter responsabilidades.

Notas de campo, Reunião pedagógica, 26 setembro 2022

Nenhuma instrução nos foi passada sobre alunos que perdem avaliações, depois de conversar com colegas, eu decidi pela duplicação da nota. A coordenadora pedagógica comentou que eu estava sendo flexível com os alunos, porém, não me apontou outra direção.

Em alguns momentos, eu não entendia qual era a postura esperada. Era enfatizado pela coordenadora pedagógica que o PFI precisava ser tomado como um programa tão sério quanto as disciplinas da pós-graduação. Porém, em outros casos,

²⁹ No original: “[o]ne of the roles that communities of practice play is to provide an environment for professional socialization within which members may develop professional identity” (tradução própria).

deveríamos atuar em favor dos alunos para que evitássemos problemas. Confusa, eu ficava em dúvida sobre como proceder, pois parecia que cada situação demandava uma atitude diferente e as formas que eu escolhia para resolver não eram respaldadas.

De alguma forma, por mais que, às vezes, me sentisse como membro experiente no PFI, em outros momentos, me sentia pouco familiarizada com certas práticas dessa comunidade de prática.

Disso derivava a minha insegurança em ousar tomar iniciativas e sempre fazer perguntas, ainda que parecessem óbvias. A esse respeito, Wenger (1998) assevera que o não familiar traz desconforto por não sabermos como nos portar diante de novas práticas, pois pode nos faltar competência para compreender de que forma a comunidade de prática funciona. Sem a compreensão de como a comunidade de prática opera, meu receio era de prejudicar os alunos e outros membros cometendo equívocos.

A fim de evitar situações assim, Wenger (1998) afirma que a função das instituições que abrigam comunidades de prática é a de sustentá-las a fim de que sejam efetivas ao garantir que os membros se engajem e contribuam para as práticas de suas comunidades, visando aperfeiçoamento e a geração de uma nova comunidade de membros.

Os episódios de 11 a 14 retratam ocasiões nas quais compartilhei com outros professores os conhecimentos que fui adquirindo ao longo da minha participação no programa e, em contrapartida, aprendia com eles sobre as formas com as quais se conectavam com seus alunos. Essas interações aprofundavam os vínculos de pertencimento na comunidade.

Em algumas situações, minhas limitações pessoais criaram obstáculos na minha prática, então, tive que reconhecê-las, assumi-las e buscar alternativas para lidar com elas. Nesse sentido, o exercício de reflexão sobre a prática foi indispensável, pois passei a ter oportunidades de observar o que eu poderia mudar com vistas a atender melhor os alunos em sala de forma a agir coerentemente com os propósitos do ensino de IFE.

Na minha trajetória de membro experiente, experimentei momentos conflitantes nos quais questioneei-me se realmente ocupava esse papel, tendo em vista que algumas decisões que eu tomava não recebiam apoio da coordenação pedagógica e ainda me faltava sugestões de como abordá-las e resolvê-las. Assim, eu ficava num exercício de tentativa e erro na espera de que não tivesse que enfrentar consequências irreversíveis.

Contudo, ao interagir com outros professores e guiá-los pelos MDs, esclarecer suas dúvidas, sugerir sobre como fazer algo e compartilhar meus conhecimentos sobre o *modus operandi* do PFI, entendi que, no que tocava o aspecto teórico-prático das atividades, eu, de fato, participava dessa comunidade de prática como membro experiente.

3.5 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO

Os excertos de 1 a 4 apresentam reflexões tecidas durante a minha trajetória de participação e tratam de diferentes temáticas.

Excerto 1 – *Rapport professor/aluno*

Eu tenho o costume de refletir sobre esses acontecimentos entendendo que nossa condição humana nem sempre nos permite acertar todas as vezes no que se refere ao que dizemos ou fazemos. Por conta disso, evito flagelar-me pelo resto da vida por conta desses episódios (pouco ou nada felizes), mas eu tento considerar os desdobramentos daquilo que eu falo justamente para evitar falar ou para não sugerir algo que eu jamais diria ou faria.

[...]

Acredito bastante que isso ainda persiste em mim por conta de algumas experiências profissionais do passado. Em uma das escolas que trabalhei, éramos constantemente lembrados sobre fazer o *rapport*. Mas, acredito que é hora de abandonar essas influências, pois o ambiente é outro. A academia é um ambiente que parece criar um distanciamento entre docentes e discentes de modo que esses últimos sintam como se jamais pudessem superar esse ‘abismo’ que há entre eles. **O que me parece ser algo bastante negativo, pois nas relações de poder, o professor permanece como detentor de algo e o aluno sempre como alguém que nada sabe e que tem que se virar muito para conseguir sobreviver nesse ambiente sem acolhimento.**

Diário, 8 de julho 2022

O excerto 1 se refere ao dia no qual eu comentei sobre o sobrenome de um aluno que era igual ao de uma série norte-americana que estava assistindo. A personagem que tinha aquele sobrenome vivia uma vida abastada, então, fiz essa conexão com o sobrenome do aluno e disso saiu uma conversa tranquila. Porém, posteriormente, me questionei sobre como os outros alunos podem ter se sentido.

Esse excerto provocou uma sensação estranha em mim e eu entendi que preciso ser cautelosa no que digo em sala, pois no intuito de estabelecer um bom ambiente e fazer com que os alunos se sintam confortáveis, pode ser que eu diga algo nada conveniente, e isso sem a pretensão de ofender alguém.

Ingressar na pós-graduação no papel de discente fez com que eu compreendesse que esse é um ambiente regido pela solidão, pelo distanciamento e pela falta de cooperatividade. Com raras exceções, temos docentes que nos apoiam e buscam dialogar conosco quando possível, interessados não apenas na pesquisa em desenvolvimento, mas em quem somos como um todo. Era isso que eu tinha interesse em estabelecer nas aulas dos cursos que eu ministrava.

Entretanto, entendia que não seria uma tarefa fácil e que precisava pensar nas minhas palavras. Concluí que a melhor forma de realizar o meu papel seria por meio da minha dedicação ao dar a melhor aula que eu pudesse, fazê-los entender que perguntas seriam sempre bem-vindas, que eu não iria vexá-los se dissessem que não entenderam, levando-me a buscar maneiras de melhorar a minha didática, conhecer e compreendê-los em seus desafios.

De acordo com Wenger (1998), a noção de identidade no conceito de comunidades de prática implica em uma experiência de multi membresia, que significa pertencermos às várias comunidades de prática que nos circundam e o trabalho requerido para reconciliar essas identidades que se formam entre fronteiras. Nesse sentido, a partir do segundo ano de mestrado, eu passei a analisar e modificar a minha prática docente incorporando elementos que eu observava da comunidade social na qual participava como discente da pós em Estudos da Linguagem. Ainda, defende o autor que, por participarmos de diferentes práticas, agimos de maneiras diferentes e passamos a contemplar nossos papéis de diferentes prismas.

Assim, a tentativa de conciliar as múltiplas identidades que me constituem, tais como a de discente da pós, professora no PFI, filha, tia, irmã, amiga, cristã, envolve o meu esforço em coordenar os meus diferentes modos de participação em

todas essas comunidades de prática. Em alguns momentos, essas comunidades de prática podem colidir ou se reforçar por serem únicas e múltiplas ao mesmo tempo. A partir do contato de duas comunidades predominantes das quais faço parte, a de docente no PFI e de discente na pós, eu pude ressignificar o sentido das minhas ações a partir do que eu acreditava que pudesse ser trazido de uma experiência para outra, nesse caso, da comunidade de prática de aluna para a de professora, desempenhando, assim, o papel de uma intermediadora.

Excerto 2 - Nomeação

A pauta tem o nosso nome e nós somos responsáveis pela atualização delas, mas não como responsáveis primários. O que temos é emprestado. A posição que temos é temporária, pois não se pode configurar em vínculo empregatício. Nós nos contentamos com um contrato confuso: no meu caso, diz o papel que eu fico até 2024, porém, quando der o prazo da etapa, que será bem antes de 2024, serei dispensada e se quiser renovar contrato, precisarei passar por todo o processo de separar documentos, fazer a inscrição, aguardar a homologação, realizar a prova escrita, ser aprovada com nota superior a 7,0, aguardar a prova didática e torcer para que nós venha a ter resultados melhores do que meus colegas. Eu tento fingir que não vivo em competição com ninguém, mas do que realmente se trata?

É um trabalho que não é. **Nenhum aluno nunca me chamou de "Instrutora" ou "Profissional graduada", mas é como somos chamados aqui.**

Diário, 09 de agosto 2022

Ao longo do tempo, me dei conta de que o trabalho no PFI não significava exatamente que eu havia encontrado estabilidade profissional e financeira. Eu ingressei em janeiro de 2021 e entre agosto e setembro do mesmo ano, estava prestando um novo edital para renovação do contrato. Nesse meio tempo, estava escrevendo meu pré-projeto para tentar uma vaga no mestrado. Isso com as três turmas acontecendo e em final de semestre, que é quando tudo fica mais intenso, pois temos avaliações para aplicar e pautas para fechar.

Ao refletir sobre esse estado movente de coisas, me dei conta de que

nada era concreto. O *email* que tinha meu nome naquele momento, já havia tido o nome de outra professora antes e terá o de outro professor após mim. Ele não é de ninguém, é da instituição.

O modo como éramos chamados sempre foi o que mais me incomodou. A coordenação estadual e, às vezes, a institucional, se referia a nós como instrutores e, ao meu ver, isso significa menos do que realmente somos. Instrutores instruem e professores educam e formam. É uma diferença abismal.

Em muitos momentos, sentia-me como uma impostora. Estava assinando a ficha de retirada de chave para acesso à sala como os docentes efetivos assinavam, via o meu nome entre os deles e eu pensava que eles eram, de fato, professores, enquanto eu era uma pessoa que estava ali, no meio deles, usurpando algo. Muitas vezes pensei que eu não deveria estar ali. Pensei que eu fosse menos do que todos ao redor. Sentia como se estivesse ocupando um lugar que não era de instrutora e nem de professora. Estava em um entre-lugar.

Para lidar com a situação, eu decidi que seria quem eu queria ser. Eu, definitivamente, não sou uma instrutora. Eu não entro na sala de aula para "adestrar", para transmitir e nem para passar por ali como se não tivesse estado no ambiente.

Eu sou uma professora. Eu tenho licença para atuar como uma. Sou uma professora não apenas porque um título me foi conferido e eu posso trabalhar como uma, mas porque eu fui formada, continuo sendo formada e penso nos alunos e nos interesses deles. Eu sei por qual motivo eu estou em sala de aula. Sempre foi o meu objetivo ser professora.

Por essa razão, eu não me refiro a mim mesma ou aos/às minhas colegas de PFI como instrutores/as. Nós não realizamos um trabalho de transferir algo para os alunos. Nós estávamos constantemente envolvidos em questões e ações que se centravam no aluno em sala de aula. Ao meu ver, é isso que define o professor.

A respeito disso, retomando as características propostas por Hara (2009) acerca da cultura de apoio que pode ser gerada nas comunidades de prática, destaco o *orgulho profissional* que se refere ao *status* ao prestígio de ser professor. Os anos de prática nos conferem experiência e, a partir disso, adquirimos confiança para fazermos o que fazemos e isso redundando em orgulho profissional e alimenta a nossa automotivação para que continuemos fazendo.

Outros aspectos dessa cultura de apoio são a *liderança e autonomia*.

Elas estão ligadas aos sentimentos de liberdade, felicidade e satisfação e isso advém do tratamento recebido pelas coordenadoras pedagógicas uma vez que, ao nos considerar como profissionais, elas demonstram confiar na nossa experiência e validam nossas práticas.

A criação de cultura de apoio não está isenta de conflitos, pois compreende que teremos momentos de divergência, discordância e insatisfação, conforme demonstrado neste episódio.

Embora compreenda que, em alguns momentos, esse sentimento de entre-lugar foi um desafio durante minha permanência no programa, posso afirmar categoricamente que, por parte das coordenadoras, não me faltou o reconhecimento de que sou professora, formada por uma das mais renomadas universidades do Sul do Brasil e capaz de lecionar IFE no PFI. Entretanto, entendo que meus sentimentos derivados das experiências podem esbarrar em questões que se tratem apenas de nomenclatura ou então, em outras até que extrapolam o escopo deste estudo.

Excerto 3 – Vida profissional *versus* vida privada

Isabel comenta que poderíamos passar os nossos números de *WhatsApp* para os alunos a fim de que eles pudessem nos contatar para agendar atendimento no horário de permanência.

Não tenho interesse em passar meu telefone para alunos. Um deles, de uma turma online, sugeriu que eu criasse um grupo no *WhatsApp* para melhor me comunicar com a turma. Eu disse que os responderia pelos meios oficiais (*Gmail* e comentário do *Classroom*). Ficou por isso. Não gosto de grupos de *WhatsApp*. Não faz muito bem para a minha saúde mental. Eu amo a minha profissão e adoro contato com os alunos, mas também conheço meus limites pessoais.

Isabel diz que poderíamos combinar horários fora daqueles que já informamos que iríamos cumprir de permanência e que devemos ser formais com os alunos. Nos instrui a dizer "*Olá, tudo bem? No que posso ajudá-lo?*". Adiantando-se sobre possíveis – e bem prováveis – extrapolações, ela disse que só teve uma aluna que mandou mensagem no domingo e ela explicou para a aluna que não convém mandar mensagem nos domingos.

Diário, Reunião Pedagógica, 19 de setembro 2022

A sugestão da coordenadora institucional foi a de que informemos os nossos números particulares de telefone celular para os alunos a fim de que pudessem agendar o horário de permanência.

Desde que foi estabelecido que tínhamos que cumprir essas horas, nenhum aluno solicitou encontros. Questionei as outras professoras e elas disseram o mesmo. Os motivos versavam entre não necessitarem de suporte fora de sala de aula até não terem disponibilidade de tempo para estar no campus além dos horários de aulas dos cursos de graduação, pós e do PFI. Eu questionei se poderia fazer esse horário *online* e a coordenadora pedagógica disse que não via problemas. Os alunos eram constantemente informados de que podiam solicitar ajuda nesses horários, mas, ainda assim, ninguém quis agendar.

Entendendo que não havia essa demanda, não vi razão para disponibilizar meu número de telefone. Além disso, eu não me sinto confortável em saber que teria que ficar constantemente checando meu telefone porque um aluno poderia me mandar mensagem a qualquer hora. Isabel insistiu que deveríamos marcar um horário no qual estaríamos disponíveis, porém, ela compartilhou situações nas quais alguns alunos não compreendiam que havia um horário estabelecido e acreditava que o professor estaria ali para atendê-los até aos domingos.

Para Wenger (1998), é importante que se compreenda que pertencer a uma comunidade de prática implica em saber orquestrar vida profissional e relações interpessoais para realizar o seu trabalho. Desta forma, a fim de evitar situações como essa e manter minha privacidade, eu decidi continuar usando os meios oficiais de contato tais como *e-mail* e comentários do *classroom*, que os alunos já utilizavam frequentemente. Eu estava sempre checando *e-mails* nos meus horários de trabalho e isso me pareceu suficiente.

Excerto 4 - Modelos profissionais

As duas professoras que tive na pós neste semestre são bastante diferentes. Uma delas não falava da família enquanto a outra tomava um tempo

considerável da aula comentando sobre a filha, o marido, a mãe, o pai, irmã, irmão, a vida dela de aluna na escola e no mestrado, a vida dela de professora.

No caso da professora que compartilha sobre sua vida pessoal e profissional, eu vejo como um *rapport*, pois todas as vezes que ela faz isso, eu consigo associar a algo pessoal e fazer sentido do que ela está dizendo. Em geral, ela usa esses casos para ilustrar alguma noção da aula. Assim, acredito que depende do objetivo. Pode ser bom ou não, dependendo da finalidade. Porém, o último exemplo que para mim é o mais marcante é o de uma docente que raramente comenta algo sobre a vida pessoal, a não ser que seja para justificar o cancelamento/adiamento de alguma aula ou de alguma reunião. Ela não usa fatos pessoais para tratar de questões da aula. Quando se vale de algum exemplo, é de algo que está na literatura ou na mídia, a aula dela é produtiva, centrada no conteúdo e bastante esclarecedora e provocadora.

Diário, 8 de julho 2022

Acredito que boa parte da minha formação se relaciona com o meu ato de observar como meus professores agem, o que falam, se buscam ser próximos ou distantes dos alunos, se são compreensíveis ou não e se são pacientes e abertos aos questionamentos, aos comentários e às ideias. A partir disso, tenho construído e aperfeiçoado a minha prática, não de modo a mimetizá-los, mas a aderir ao que eu acredito que pode ser bom.

Dessa forma, desempenho o papel de intermediadora, pois estou aprendendo pela observação (HARA, 2009) com as minhas docentes da pós-graduação e selecionando o que servirá para a minha prática por acreditar que ser pós-graduanda poderia servir como meio de compreender melhor e entender os anseios dos alunos.

Essa questão de me ater ao conteúdo da aula ou trazer elementos da minha vida pessoal para explicar, ilustrar ou explanar algum ponto sempre me intrigou bastante. Me pergunto até que ponto isso é saudável, racional e, de fato, útil.

Em ambos os casos, admiro muito as professoras por serem excelentes profissionais e que lecionavam de maneira humana e muito inspiradora e, ao notar essa diferença, me vi oscilando entre as duas possibilidades.

Após reflexão, entendi que isso pode ser parte da identidade delas. A primeira é mais expansiva e a segunda, mais reservada. Uma entende a profissão como

uma extensão de sua vida pessoal e a outra coloca divisões muito bem definidas entre sua vida pessoal e profissional. A meu ver, não tem certo e não tem errado. Diante disso, eu me questionei como eu me vejo, eu sou mais reservada ou mais extrovertida? Eu me sinto confortável abrindo a minha vida pessoal ou não? A partir das respostas, defini o que funcionaria melhor para mim tendo em vista o que dialoga com o meu interior.

A minha trajetória de participação no PFI também foi composta por momentos de incertezas, reconhecimento e reafirmação do meu papel de professora e, no entrecruzamento com o meu papel de discente, contrastei minhas impressões sobre a academia em ambos os papéis. De um lado, experimentava a solidão que marca o percurso de pós-graduandos que, no geral, se dedicam às suas pesquisas individuais e se isolam. Do outro, eu, como professora, tentava transformar a sala de aula fazendo com que, pelo menos durante os nossos cursos, essa sensação não estivesse presente.

Entretanto, são tantos os conflitos internos e as adversidades externas que tento responder para mim mesma até que ponto eu obtive qualquer sucesso nisso. Os alunos passam por nós e nós por eles e não conseguimos descobrir quais marcas deixamos. A respeito disso, a minha insegurança tamanha impediu que eu soubesse sobre o feedback que eles deixavam, o que ocorreu logo no fim do meu primeiro semestre, ainda em 2021, por receio de que eu tivesse errado tanto e isso me fizesse desistir de vez da sala de aula. Eu preferia não saber e, com base no constante exercício autorreflexivo, buscar melhorar. Meus receios sobre isso não mudaram ao longo dos dois anos que estive no PFI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Paraná Fala Idiomas - Inglês, locus desse estudo, surgiu em 2013 como uma política linguística com o objetivo de integrar as ações de internacionalização de sete universidades estaduais. Dentre os propósitos do programa, figura a capacitação de professores de línguas para ministrar cursos específicos no contexto da comunidade acadêmica.

Composto por quatro etapas, período contemplado no escopo dessa pesquisa, o PFI teve como público alvo graduandos, pós-graduandos, docentes e agentes universitários que, nas suas duas primeiras fases, realizaram cursos com o objetivo de comprovar nível linguístico a fim de participarem do programa federal Ciências sem Fronteiras.

A partir da terceira fase, o PFI - UEL buscou diversificar os cursos ofertados sem, no entanto, reduzir a oferta de preparatórios para exames internacionais. Juntamente com essa mudança, a SETI passou a conferir maior autonomia às instituições de ensino superior para decidirem sobre o tipo de formação continuada que iriam propiciar aos professores, tendo em vista que muitos cursos de formação inicial não preparam professores para lidar com as questões dos contextos do ensino de IFE, tais, como lecionar para turmas heterogêneas, tanto em conhecimentos específicos quanto em nível de conhecimento de habilidade na língua inglesa e produzir material didático autêntico.

Diante disso, por ter ingressado no PFI – UEL em 2021, momento da terceira etapa, intencionei com essa pesquisa, compreender de que modo se dava o meu processo de formação continuada como professora de IFE. Para isso, narrei as experiências vivenciadas a partir da perspectiva autoetnográfica, analisando e relatando as minhas trajetórias de participação. Além da autoetnografia, complementarmente, utilizei-me do referencial sobre comunidades de prática cujos componentes auxiliaram na compreensão da formação continuada em contexto sociocultural.

Ao longo dos vinte e seis meses da minha participação no PFI, a coordenação local contou com três coordenadoras institucionais e duas coordenadoras pedagógicas, que exerciam o papel de professoras-formadoras. Além dessas, quatro professores e três secretários compunham a comunidade de prática analisada no estudo.

A fim de compreender os aspectos que integravam a formação

continuada no PFI, intencionei verificar quais eventos formativos propiciaram oportunidades para que conduzíssemos o trabalho em sala de aula. Para isso, redigi 52 notas de campo e 17 diários reflexivos. Assim, enquanto refletia sobre as práticas formativas do PFI, constatei que as reuniões semanais com as coordenadoras institucionais e pedagógicas, as interações com os outros/as professores/as e o exercício autorreflexivo sobre a minha prática, permitiu-me construir sentidos e significados relacionados a três movimentos: buscando aprimoramento, transformando-me em membro experiente e refletindo sobre trajetória de participação.

Esses movimentos foram ilustrados por episódios ocorridos entre mim e os demais membros do PFI durante práticas em torno de objetivos comuns ao grupo, tais como preparação de aulas, desenho e/ou reformulação de cursos, escrita de artigo científico, além das questões de sala de aula, tais como as turmas e suas especificidades, material didático e questões de ordem administrativa.

Tendo em vista que minha trajetória pessoal na fase escolar foi marcada pelos desafios de aprender a língua inglesa sem poder contar com muitos recursos, fazendo com que me valesse do que estava disponível para mim, desenvolvi inseguranças quanto ao meu desempenho profissional como professora de inglês, o que me levou a questionar se eu era e poderia vir a ser uma boa professora. A minha entrada no PFI acentuou esses receios, pois passaria de professora de inglês geral para uma que atuasse junto ao ensino de IFE.

Em janeiro de 2021, o mundo ainda estava assolado pelos desdobramentos da pandemia da Covid-19. Por conta disso, reuniões, interações e aulas ocorreram em ambiente remoto. Essa condição emergencial que vigorou com a finalidade de preservar vidas restringiu nossas formas de relacionamento ao virtual e agravou a minha visão com relação à minha identidade profissional porque eu estava iniciando uma etapa desafiadora de modo atípico. A minha experiência, certamente, poderia ter sido outra se em uma situação diferente e mais favorável; todavia, agindo o PFI como comunidade de prática efetiva que se propôs a desenvolver-se profissionalmente e prestar apoio nas relações mútuas de engajamento, avalio que tivemos os prejuízos minimizados.

Para tratar dessa experiência, aceitei a autoetnografia como abordagem a fim de relatar os sentimentos que me atravessavam enquanto professora. Inicialmente, o principal desafio de realizar esse estudo foi encontrar os meios éticos, tanto com relação aos outros quanto em relação ao cuidado comigo mesma, de expressar as minhas emoções

e realizar uma análise articulada ao referencial teórico enquanto vivenciava o meu processo de formação. Essa tarefa laboriosa foi, em grande medida, abrandada por conta do trabalho impecável da professora orientadora, que foi quem sugeriu essa metodologia. Minha aceitação não ocorreu sem ponderações, porém, no final, pesou muito o fato de eu gostar muito da escrita e dela fazer parte da minha vida desde os anos iniciais da escolarização.

Meus relatos foram, posteriormente, ecoados pelos professores da comunidade de prática do PFI, que tiveram oportunidades de ler e tecer comentários sobre o estudo nos momentos pós qualificação e na versão antes da defesa, pois eles se identificaram com as reflexões expressadas nos registros coligidos ao longo do primeiro ano de pesquisa e nas análises dos episódios formativos.

Nas palavras dos professores da comunidade de prática do PFI, eu demonstrei “sinceridade” ao expor as "delícias, desafios e tristezas" do nosso processo de formação continuada, o meu trabalho possui uma relevância “técnica” e, ao mesmo tempo, é “muito cheio de emoções”. Também, um professor expressou querer saber mais sobre o meu *background*, ou seja, quem sou eu, de onde vem a minha família e como me identifico etnicamente, pois acreditava que essas informações enriqueceriam ainda mais a minha narrativa e permitiria que outros professores viessem a se identificar e se reconhecer no trabalho. Entretanto, tendo em vista o escopo da pesquisa, alguns aspectos foram desconsiderados tendo em vista o enfoque dado à minha formação continuada.

De fato, ao refletir sobre meus modos de participação na comunidade de prática do PFI, tratei sobre as angústias, os receios e sucessos experimentados nos papéis de professora e pesquisadora, tendo em vista que busquei, ao longo desse texto, transmitir as incertezas que me cirandavam em momentos nos quais nenhuma instrução era recebida por parte da coordenação local e eu precisava fazer escolhas que poderiam trazer consequências para os alunos e para o programa.

Além disso, tratei de questões concernentes à pós-graduação e como, de igual modo, precisei fazer escolhas pessoais e profissionais visando a conclusão desse estudo. Com relação a esse último papel foi enormemente influenciado pela minha experiência como discente de pós-graduação e, em alguns momentos, me permitiu compreender melhor os meus alunos, ser empática com eles e a refletir sobre escolhas e comportamentos enquanto professora no PFI.

A experiência de conviver com docentes já há muito tempo

consolidados fazia com que eu contrastasse meus dois papéis de professora e de discente da pós-graduação. Nesse sentido, o meu papel de aluna fez com que eu compreendesse melhor as necessidades que poderiam ser as mesmas dos meus alunos em sala. Ainda, ao observar e refletir sobre a prática dos docentes que lecionavam nas disciplinas que eu cursei enquanto aluna do mestrado, eu repensei sobre como eu estava ensinando e decidi ter atitudes mais coerentes durante as minhas aulas como professora no PFI.

O ganho dessa experiência foi que eu entendi que a autenticidade é essencial para que eu me sinta mais confiante ao realizar o meu trabalho. Os docentes podem inspirar, sugerir e apontar caminhos, porém, eu tenho as minhas identidades e reprimi-las não estava sendo sadio, pelo contrário, agravava ainda mais na questão da autoconfiança. Evitar ser eu me preocupava demais, então, decidi agir de forma leal comigo mesma. Passei a aceitar que eu poderia errar, cometer equívocos, confundir-me a respeito de algo e, então, reconhecer minhas falhas e corrigi-las.

Nessa trajetória, também tive muitos questionamentos que emergiram da observação sobre como o programa operava, das autorreflexões, bem como os que foram temas de conversas entre mim e os colegas professores.

A questão principal diz respeito a formação continuada e como ela acontece no programa. Por parte da coordenação pedagógica, tivemos episódios formativos ocorridos durante as reuniões semanais ou então em outras reuniões extras bastante pontuais que eram para realização de tarefas, tais como elaboração de rubricas e criação de cursos do programa. Além disso, tivemos a oferta da disciplina de IFE ofertada pelo mestrado profissional; entretanto, por questões burocráticas da UEL, os colegas não puderam participar, apenas eu.

A respeito disso, havíamos pensado em uma ocasião para que eu pudesse compartilhar com o grupo os conhecimentos que obtive nessa disciplina, porém, não tivemos ocasião para isso. Contudo, em momentos nos quais eu entendia que poderia abordar algo da disciplina que serviria aos objetivos do programa, eu compartilhei o que havia aprendido.

No geral, o espaço era limitado para que os professores aprofundassem questões de formação, pois as reuniões resumiam-se, quase que estritamente, às situações-problema de sala de aula. Não havia discussão de textos e momentos reflexivos. No meu entendimento, as reuniões do PFI eram mais informativas do que formativas. Como o tempo reservado para que os professores tratassem do que ocorria com suas turmas em

sala era curto, parte das questões eram comunicadas e resolvidas por mensagens no *WhatsApp*, o que nem sempre era a medida mais adequada e eficaz.

Uma das razões pelas quais creio que isso ocorria era devido à falta de tempo das coordenadoras. Como docentes efetivas da UEL e assoberbadas com inúmeras atribuições, além de suas vidas pessoais fora do trabalho, acredito que não teriam como dedicar mais tempo à formação.

Em um olhar retrospectivo, atesto que muito da minha formação como professora em serviço ocorreu no fazer, entre erros e acertos, incertezas e algum sucesso. Por outro lado, fez com que fosse bastante dependente dos membros do PFI, de modo que nós nos comunicávamos muito por mensagens e em reuniões de videochamada para além das programadas semanalmente pela coordenação. Esse contato foi imperioso para que eu permanecesse no PFI.

Assim, posso estabelecer que minha trajetória de formação continuada se deu na minha participação nas rotinas propostas pelo PFI, nas interações constantes com outros membros com a disposição de aprender e de ensinar, de modo que partilhássemos um repertório de práticas concernentes às questões do nosso trabalho.

As transformações identitárias vivenciadas revelam que eu adquiri conhecimentos para atuar como professora de IFE, posicionei-me diante de orientações da coordenação que não apresentavam sentido implícito ou explícito, reconheci e valorizei o trabalho colaborativo na comunidade de prática da qual fazia parte e fui guiada pelos meus valores cristãos. Além disso, demonstrei sentir orgulho profissional, por conta de fazer parte de uma comunidade de professores como os que tivemos no PFI e, com eles, experimentar o prestígio de ter a oportunidade de lecionar em uma universidade estadual.

Por fim, após dois anos pesquisando formação, o que posso concluir, com convicção, é que a etapa de aprender a ensinar em contexto de IFE no PFI – UEL foi vencida e eu pude, nesse estudo, apresentar a minha perspectiva como integrante da comunidade de prática ali estabelecida, atuar em diversos papéis, experimentar os aspectos desafiadores e positivos próprios do contexto, o que me faz considerar que sim, de fato, eu sou uma boa professora. Apesar das minhas limitações e daquelas apresentadas durante o trajeto, eu persequi o objetivo de continuar aprendendo, tanto com os professores-formadores quanto com os professores do PFI, e ensinando.

Entretanto, considerando que formação é estar em constante processo de ser formado, a minha trajetória certamente ainda me reserva mais momentos de

construção, reconstrução e ressignificação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony; HERRMANN, Andrew. Good Autoethnography. **Journal of Autoethnography**, California, vol. 4, n 1, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/joae/article/4/1/1/195146/Good-Autoethnography>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ARDICHVILLI, Alexander; PAGE, Vaughn; WENTLING, Tim. Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. **Journal of knowledge management**, vol. 7. n. 1, p. 64-77, 2003. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13673270310463626/full/html>. Acesso em: 10. out. 2023.

ASSIS, Joziane Ferraz de. "**Eu, Caçadora de Mim**": o percurso de formação de uma professora de espanhol. 2018. Salvador, Tese (doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BARNARD, Roger.; ZEMACH, Dorothy. Materials for specific purposes. In.: TOMLINSON, B. (Ed.), **Developing materials for language teaching**. London /New York: Continuum,2023. p. 306-323.

BARTON, David. P.; TUSTING, Karin(Ed.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. (Learning in doing). Cambridge University Press, 2005.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Mariana Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v.16, n. 35, p. 79-93, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=9096225>. Acesso em 22 set. 2022.

BEATTIE, Liana. **Answering students' questions about autoethnography**. YouTube, 17 set 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwwGJOj4Q9w>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016. Orientações acerca do artigo 1º. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_17_SEI_MS_-_25000.094016_2022_10.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**,

Brasília, 19 de dez. 2012a. Seção 1, p. 28-29. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4359.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAMPBELL, Matthew.; VERENIKINA, Irina.; HERRINGTON, Anthony. Intersection of trajectories: a newcomer in a community of practice. **Journal of Workplace Learning**, vol. 21, n. 8. p. 647-657, 2009. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/edupapers/715/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CASELLAS, Silvia Soler. Hacia una etnografía de la inclinación: afecto y cuerpo en la economía informal del centro de la ciudad de México. In: PONS RABASA, A (coord.). **Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas de la investigación feminista**. UNAM: [s. n.], 2018.

CELANI, Maria Antonieta Alba; HOLMES, John. L.; RAMOS, Rosinda Guerra.; SCOTT, Michael. **The Brazilian ESP Project: An Evaluation**. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23- 43.

CELANI, Maria Antonieta Alba. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. **English for Specific Purposes**, v. 27, n. 4. p. 412-423, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0889490608000318>. Acesso em: 25 mar. 2022.

COLMENARES, Laura Escobar. **Ser educadora comunitaria en Oaxaca, una historia dentro y fuera de las aulas**, 2022. Zaulta, Tese (doutorado). Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Universidad Campesina Indígena en Red, Zaulta.

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

COSTA, Everton Vargas da.; SCHLATTER, Margarete. Eventos de formação de: uma perspectiva etnográfica sobre aprender a ensinar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 1. p. 37–63, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tvtm4w7N8H9TpCHR7kcFTvB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago 2022.

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. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras) - UFRGS, Porto Alegre.

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. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26764>. Acesso em: 14 ago 2022.

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

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Atef. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês” sob as lentes do Ciclo de Política e da Análise do Discurso Crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 3. p. 421-441, set./dez. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/48263>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ELLIS, Carolyn, ADAMS, Tony. E., BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v.12, n. 1. s.p. 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net /index.php/fqs/article/view/1589>. Acesso em: 10 jan 2024.

GAMA, Fabiene. A autoetnografia como método criativo: experimentações com a esclerose múltipla. **Anuário Antropológico** (Online), v. 45, n.2. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aa /5872>. Acesso em 09 ago 2022.

GAMA, Fabiene; BRILHANTE, Aline. Sessão de Provocações 1. In: II Congresso Brasileiro de Autoetnografia. 2022. **Autoetnografia Brasil**. Disponível em: <https://autoetnografia.weebly.com /programaccedilatildeo.html>. Acesso em: 04 ago. 2022.

GAO, Yuan; CUI, Yaqiong; DE COSTA, Peter. ‘Agree to disagree’: Reconciling an English teacher’s identity tensions in negotiating an educational reform through a community of practice perspective. **Language Teaching Research**, [s.n.], 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688221130125?journalCode=ltra>. Acesso em: 14 ago 2022.

GRANT, Alec. Inaugural Conference of British Autoethnography Keynote. Autoethnography: threat and promise. **Brighton Journal of Research in Health**

Sciences, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://blogs.brighton.ac.uk/bjrhs/2014/10/20/inaugural-conference-of-british-autoethnography-keynote-autoethnography-threat-and-promise/>. Acesso em: 10 jan 2023.

GIMENEZ, Telma. English as a global language and the internationalization of universities. In: BASURTO-SANTOS, Nora. CÁRDENAS, Melba Libia (Ed.). **Investigaciones sin fronteras: new and enduring issues in foreign language education. Research without borders: temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras.** México: Universidad Veracruzana, 2016.

HARA, Noriko. (Ed.). **Communities of Practice.** Fostering Peer-to-Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Work Place. Information Science and Knowledge Management, 2009. 137p.

KIRKGÖZ, Yasemin.; DIKILITAS, Kenan. Recent developments in ESP/EAP/EMI contexts. In: KIRKGÖZ, Y.; DIKILITAS, K. **Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education.** Springer, 2018, p. 1-10.

KIRSCH, Willian; SARMENTO, Simone. 'She didn't know much about English teaching': planning classes together in the teacher's room as a practice of professional development. **Revista Olhares e Trilhas**, v. 21, p. 59-78, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214953>. Acesso em: 10 jan 2022.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning:** Legitimate peripheral participial. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

LEE, Stuart.; ROTH, Wolff-Michael. Becoming and Belonging: Learning Qualitative Research Through Legitimate Peripheral Participation. Forum: **Qualitative Social Research**, v.4, n. 2. 2003. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/708/1534>. Acesso em: 12 set 2022.

LOO, Daron Benjamin. “It Feels Like a Performance When I teach Online”: Autoethnography of Tensions in Teacher Identity. Profile: Issues in Teacher’s Professional Development. **Profile: Issues in Teachers’ Professional Development**, , v. 10, n. 2. 16 .2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374244343_It_Feels_Like_a_Performance_When_I_Teach_Online_Autoethnography_of_Tensions_in_Teacher_Identity. Acesso em: 13 fev. 2024.

LOUDEN, William. **Understanding Teaching:** Continuity and Change in Teachers' Knowledge. Cassell Educational and Teachers College Press, 1991. 206p.

MARSON, Marilice Zavagli; 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 em uma instituição de ensino superior (2014-2016). In: RIOS, Eliane Segati *et al* NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Org.). **Paraná Fala Idiomas Inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 29-49.

MOLINARI, Andressa Cristina; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; PASSONI, Taisa Pinetti. **Formação de professores de línguas em contexto de internacionalização**. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.12, n. 26, p. 62-80, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unerspar.edu.br/index.php/nupem/article/view/703/441>. Acesso em: 16 out. 2021.

MULIK, Katia Bruginski. **Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica**. 2021. São Paulo, Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – FFLCH /USP São Paulo.

NETO, Júlio Henrique da Cunha; CASTRO, Amanda Elias. Pesquisa em educação: discussões iniciais para a construção de uma investigação científica. **Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo, v. 16, n. 27. p. 80-88, 2017. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1038>. Acesso em: 12 fev 2022.

ONO, Fabricio Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. 154f. Tese (Doutorado) – FFLCH/USP, São Paulo.

ONO, Fabricio Tetsuya Parreira. (2021). Seeing with my feet. **Academia Letters**, Article 401. Disponível em: https://www.academia.edu/45409593/Seeing_with_my_feet. Acesso: 19 nov 2022.

PANDEY, Kashiraj. Reflective journaling: An autoethnographic experience. **Journal of Education and Research**. v. 3, n. 1, p. 75-91, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272871812_Reflective_journaling_An_autoethnographic_experience. Acesso em: 10 jan 2024.

RICENTO, Thomas. Political economy and English as a global language. **Critical Multilingualism Studies**, v.1, n.1. p. 27-47, 2012. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/8859/chapter-abstract/155063240?redirectedFrom=fulltext> Acesso em: 7 jul 2022.

RONAI, Carol Rambo. Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. In: ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur. **Autoetnografía: una metodología cualitativa**. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes e El Colegio de San Luis, 2019. p. 123-152.

RAMOS, Samantha Mancini; BRENER, Fernanda Machado; BELO, Areta Estefane. The effects of the internationalization of universities in pre-service english teacher education. **The ESpecialist**, v. 44, n. 1, p. 137-154, 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/61124>. Acesso em 15 abr 2023.

REZENDE, Raniele Eveling de. **O que podem as línguas estrangeiras na escola?** Uma narrativa autoetnográfica sobre o ensino de línguas estrangeiras no colégio de aplicação João XXIII. Juiz de Fora, 2020. Trabalho de Formação Docente. 2020. (Residência Docente) - UFJF, Juiz de Fora.

RIOS, Eliane Segati.; NOVELLI, Josimayre.; CALVO, Luciana Cabrini Simões (orgs.). **Paraná Fala Idiomas-Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de estado**. São Paulo: Pontes, 2021.

SANCHES, Gabriel Jean. **O Programa Paraná Fala Inglês: Uma autoetnografia sobre concepção de língua e uso de material didático em sala de aula**. 2019, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFPR, Curitiba.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. PLURAL, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Beatrice Elaine. **Perspectivas de professores e alunos de língua inglesa no programa “Paraná fala inglês” sobre o uso do inglês como língua franca**. 2020, Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - UEPG, Ponta Grossa.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. The Paraná Speaks English Program in Teacher Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 955-980, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/NBykv45LTgCFQ4F9FPgcvPF/?lang=en#>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SETI. **Paraná Fala Idiomas**: Site oficial. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>. Acesso em: 5 jun 2022.

SPARKES, Andrew C. Autoethnography as an ethically contested terrain: some thinking points for consideration. **Qualitative Research in Psychology**, v. 21, n.1, p. 107-139, 2024. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14780887.2023.2293073>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. F. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The ESPECIALIST**. v. 42, n. 2, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8418306>. Acesso em 30 mar. 2024.

VIAL, Ana Paula Seixas.; MATTE, Marine Laísa.; SARMENTO, Simone. Desafios no ensino de Inglês para Fins Acadêmicos no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras. **Calidoscópico**, v.18, n.2, p. 307–327, 2020. Disponível em <https://revistas.uni-sinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/eld.2020.182.04>. Acesso em: 2 fev 2022.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English For Specific Purposes: Fundamentos do Ensino de Inglês para Fins Específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v.9, p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1715>. Acesso em: 6 nov 2023.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press. 1998. 318p.

ZÜGE, Aline Priscilla Brancalhão *et al.* Reflexões sobre a segunda fase do Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Maringá. In: RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (Org.). **Paraná Fala Idiomas Inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 51-64.