



Formação de professores de línguas para fins de internacionalização do ensino superior: as potenciais contribuições de uma rede de comunidades /

Language teacher education for the internationalization of higher education: the potential contributions of a network of communities

*Cibele Coradin-Bail**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), localizada na cidade de Londrina, Paraná, Brasil. Atua em pesquisas na área de Linguística Aplicada, com interesse na formação de professores de línguas estrangeiras, políticas linguísticas e internacionalização da educação superior.



<https://orcid.org/0000-0002-2961-4431>

Recebido em 15 fev. 2025. Aprovado em: 21 abr. 2025.

Como citar este artigo:

CORADIN-BAIL, Cibele. Formação de professores de línguas para fins de internacionalização do ensino superior: as potenciais contribuições de uma rede de comunidades. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6315, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.16813112

RESUMO

O crescente interesse pela internacionalização da educação superior, aliado ao reconhecimento do importante papel que a proficiência em outros idiomas desempenha nesse cenário, tem fomentado programas com foco na capacitação linguística das comunidades universitárias brasileiras. Dada a especificidade dos cursos de línguas voltados a propósitos acadêmicos, a formação de professores vem figurando também como objetivo dessas políticas linguísticas. Este estudo busca investigar as práticas de formação continuada de professores de inglês para fins específicos durante a segunda etapa do Programa Paraná Fala Idiomas (Inglês) em uma universidade estadual do Paraná. A pesquisa se ancora em estudos acerca do desenvolvimento profissional no que tange à formação de professores de idiomas, bem como de comunidades de prática e de professores-autores. Os resultados revelam que a produção de material didático, adotada como prática central do grupo, foi a atividade que impulsionou a formação. Para tanto, o grupo associou-se a diferentes comunidades por meio de modalidades formativas diversas em busca de novos conhecimentos. A abordagem de desenvolvimento profissional mostrou-se híbrida, com prevalência de conhecimentos de viés teórico em modalidades emergentes, interrelacionados a conhecimentos de ordem prática nas modalidades permanentes. Indícios da constituição de uma comunidade de prática foram percebidos ao final do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de línguas; Comunidades de prática; Inglês para fins específicos; Paraná fala idiomas; Internacionalização.

*

cibelebail@gmail.com



ABSTRACT

The growing interest in the internationalization of higher education, combined with the recognition of the relevant role that proficiency in other languages plays in this scenery, has fostered programs focused on language development of Brazilian university communities. Because of the specificity of language courses for academic purposes, teacher education has also figured as an objective of such language policies. This study seeks to investigate the practices of continuous education of teachers of English for specific purposes during the second stage of the Paraná Speaks Languages (English) Program in a state university of Paraná. The research is anchored in studies about professional development in language teacher education, as well as in communities of practice and author-teachers. The results reveal that the production of teaching-learning material, adopted as the central practice of the group, was the activity that boosted the teacher education. Therefore, the group associated with different communities through various formative modalities seeking for new knowledge. The professional development approach indicates a hybrid configuration, with a predominance of theoretical knowledge in emergent modalities, which were interrelated with knowledge of practical order in permanent modalities. Evidence of the constitution of a community of practice could be perceived by the end of the process.

KEYWORDS: Language teacher education; Communities of practice; English for specific purposes; Paraná speaks languages; Internationalization.

1 Introdução

A internacionalização do ensino superior vem sendo considerada um agente de mudança central para universidades do mundo todo (De Wit, 2020). Buscando tornar a educação universitária responsável às demandas e desafios do mundo globalizado, o processo de internacionalização de Instituições de Ensino Superior (IES) costuma amparar-se em estratégias diversas, como a cooperação internacional, a mobilidade acadêmica, a disseminação do conhecimento, dentre outros.

A necessidade de comunicação implícita às atividades abarcadas nesse processo faz com que conhecimentos e competências linguístico-interculturais tenham papel fundamental para o êxito dessas atividades (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Em vista disso, iniciativas orientadas para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais¹ às comunidades acadêmicas assumem espaço significativo no rol de ações que busca fortalecer a internacionalização da educação superior.

No Brasil, esse movimento foi impulsionado de modo mais expressivo a partir da instituição do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), iniciativa do governo federal com foco na

¹ Em linha com uma visão contemporânea do ensino-aprendizagem de idiomas, adoto, neste artigo, o termo “língua adicional” ao referir-me a uma língua não-primeira, no lugar de escolhas tradicionais, como “língua estrangeira”. Essa opção se justifica por considerar o primeiro termo mais inclusivo, abrangente e em consonância com uma Linguística Aplicada que concebe o usuário da língua não como um estranho a ela. Corroboro, assim, o entendimento de que a aprendizagem de outra língua se dá por meio de uma construção a partir da/s língua/s que já conhecemos e que, nessa relação, há uma convivência pacífica entre elas, visto que atendem a objetivos distintos (Leffa; Irala, 2015), a exemplo do uso para fins acadêmicos, discutido neste artigo.

mobilidade acadêmica que, entre os anos de 2012 e 2016, concedeu cerca de 104 mil bolsas de estudo a estudantes e pesquisadores das IES brasileiras em diversos países². Na esteira do CsF, iniciativas governamentais instituíram políticas linguísticas voltadas ao incremento da proficiência em línguas adicionais das comunidades acadêmicas brasileiras, a exemplo do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)³, em nível nacional, e do Programa Paraná Fala Idiomas (PFI)⁴, em nível estadual.

Voltados a promover o desenvolvimento linguístico de seus participantes para particularidades das atividades acadêmicas, os cursos ofertados por essas iniciativas diferem-se dos cursos de línguas para fins gerais, uma vez que consideram demandas intrínsecas à esfera universitária. Em vista disso, a formação de professores de línguas para atuação nesses programas evidenciou-se como um campo de estudos de grande interesse por considerar competências específicas não comumente abordadas na formação inicial de professores de línguas, geralmente voltada para atuação na Educação Básica.

Assim como no caso do IsF (Sarmento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016), o PFI teve sua gênese pautada pelo interesse em incrementar a proficiência em língua inglesa do alunado das IES contempladas (Rios; Novelli; Calvo, 2021), com vistas a ampliar suas chances de participação em programas de mobilidade como o CsF, e foi, pouco a pouco, se ressignificando e incorporando outros idiomas e objetivos. Em sua primeira etapa, iniciada em 2014, o PFI era conhecido como *Paraná Fala Inglês* e tinha como foco a preparação de discentes, docentes e agentes universitários das sete IES estaduais do Paraná⁵ para o exame de proficiência TOEFL-iBT (*Test of English as a Foreign Language - Internet Based Test*), frequentemente exigido para candidatura a uma vaga de mobilidade em universidades anglófonas. Na segunda etapa, iniciada em 2017, o Programa foi ampliado para *Paraná Fala Idiomas*, com a incorporação inicial da língua francesa entre suas ações e, consequentemente, de outros idiomas em fases futuras.

Para além da perspectiva multilíngue que ali se desenhava, a segunda etapa do PFI foi, ainda, marcada por outras mudanças estruturais, tais como o estabelecimento de uma parceria internacional com o Canadá, a incorporação de novas modalidades de cursos, como os de inglês

² Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/> Acesso em: 14 jan. 2025.

³ <https://isf.mec.gov.br/>

⁴ <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>

⁵ 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).



para fins específicos, a contratação de professores bolsistas por meio de editais de seleção externa⁶ e a oferta de formação continuada aos professores contratados. Por meio da referida parceria, compôs-se um rol de cursos para o PFI-Inglês a partir do qual cada IES teria autonomia para escolher aqueles que melhor atendessem à sua demanda. De igual modo, ficaria a cargo da coordenação institucional e pedagógica de cada IES a decisão pelo formato e condução da formação docente a ser ofertada aos professores PFI selecionados para o seu contexto (Rios; Novelli; Calvo, 2021).

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla (Coradin-Bail, 2020) acerca da formação de professores de inglês realizada em uma das IES participantes do PFI em sua segunda etapa. O estudo tem como objetivos: a) compreender como se organizou a proposta de formação continuada da segunda etapa do PFI-Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL) considerando as especificidades do ensino de inglês para fins de internacionalização do ensino superior; e b) identificar a visão de aprendizagem profissional subjacente às modalidades de formação realizadas.

O artigo está dividido em outras cinco partes. Na próxima seção, apresento os estudos e conceitos que fundamentam a pesquisa. Em seguida, discorro sobre os procedimentos metodológicos e cuidados éticos adotados. Apresento, então, uma contextualização da participação da UEL no âmbito do PFI. Feito isso, passo à análise dos dados e discussão dos resultados e, por fim, apresento as considerações finais.

2 A internacionalização da educação superior e a formação de professores de línguas

As universidades são, historicamente, afetadas por circunstâncias encontradas para além de seus muros e até mesmo das fronteiras nacionais. Nessa conjuntura, Altbach (2007) associa ao termo *globalização* as tendências mundiais de caráter econômico, tecnológico e científico que afetam a educação diretamente e que são, muitas vezes, inevitáveis. Em contrapartida, segundo o autor, os modos como governos e instituições de ensino se articulam para lidar com os efeitos

⁶ Na primeira etapa do PFI, as universidades estaduais paranaenses tiveram, inicialmente, a possibilidade de realizar uma seleção interna com agentes universitários e docentes da própria IES para a oferta dos cursos no âmbito do Programa (Santos; Túlio; Borges, 2021).



da globalização e explorá-los em seu benefício, por meio da criação de políticas e programas, caracterizariam o movimento conhecido como *internacionalização*.

Em linhas gerais, a internacionalização da educação superior pode ser entendida como o processo *intencional* de incorporar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e oferta do ensino superior, tendo como norte a melhoria da qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários envolvidos, contribuindo de modo significativo para a sociedade (De Wit et al., 2015). Dentre as ações empreendidas para se engajar nesse processo, o ensino de línguas adicionais tem recebido especial atenção no Brasil nos últimos anos, a exemplo da criação de programas governamentais como o IsF e o PFI. Por meio dessa estratégia, espera-se capacitar linguisticamente as comunidades universitárias brasileiras para o intercâmbio de ideias com acadêmicos e pesquisadores do mundo todo. Consequentemente, ao considerarem que as particularidades implícitas ao ensino de línguas com vistas à internacionalização do ensino superior demandam conhecimentos específicos, essas iniciativas vêm incorporando também a formação docente entre os seus objetivos.

A formação de professores investigada neste estudo tem como foco a capacitação para o ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes* – ESP). Segundo Celani (2008), nessa perspectiva, há maior atenção às motivações e necessidades particulares dos alunos com relação à aprendizagem e busca-se construir capacidades e habilidades para propósitos definidos. Além disso, considera-se o uso do conhecimento prévio dos alunos, dando-lhes voz e buscando fazer com que o uso da língua seja relevante e os motivos para a aprendizagem sejam percebidos por eles. Por fim, intenta-se ajudar os estudantes a desenvolverem estratégias individuais sólidas para a aprendizagem. Desse modo, aprender inglês nessa perspectiva significa, segundo a autora, aprender para um propósito específico e em uma abordagem na qual as motivações para a aprendizagem sejam claras e relevantes tanto para alunos quanto para professores.

Ao considerar os propósitos acadêmicos dos cursos de línguas oferecidos no âmbito de programas voltados ao fortalecimento da internacionalização do ensino superior, a formação docente oferecida por essas iniciativas tende a enfocar o ensino de línguas para fins específicos, visto ser esse um campo, geralmente, pouco explorado na formação inicial de professores de idiomas. Desse modo, busca-se capacitar os professores para o ensino de línguas segundo uma perspectiva que atenda às demandas particulares dos alunos no que tange às suas atividades acadêmicas.



Freeman (2016) argumenta que a formação de professores de línguas é fundamentalmente uma proposição social e que aprender a ensinar uma língua adicional consiste em um processo baseado em um conjunto de interpretações, ou “fatos sociais”. Para o autor, a formação de professores de línguas deve ser pautada por uma interpretação descritiva daquilo que os professores sabem e fazem e de como essa aprendizagem se desenvolve. Diferentemente da prescrição, a descrição considera importante que dois conjuntos de conhecimento distintos estejam inter-relacionados na formação docente. De um lado, o *conhecimento disciplinar* (“*disciplinary knowledge*”), que compreende aquilo que é adquirido por meio de disciplinas acadêmicas e que preconizam o que o professor deve saber. De outro lado, o *conhecimento para ensinar* (“*knowledge-for-teaching*”), que se refere aos modos como os professores agem em sua prática diária.

O entendimento de que a consciência humana se desenvolve por meio de atividades sociais específicas nas quais nos engajamos tem permeado a agenda de pesquisas em formação docente na atualidade. A chamada virada sociocultural concebe a aprendizagem como uma atividade social, dinâmica, física e socialmente situada, além de distribuída entre diferentes pessoas, ferramentas e atividades (Johnson, 2006). Considera-se, assim, que o que os professores sabem e os modos como fazem uso desse conhecimento em sua prática docente se articulam por meio de uma interpretação particular que leva em conta o conhecimento que eles têm de si mesmos, do contexto em que se encontram, de seus alunos, do currículo e da própria comunidade (Johnson, 2009). Por conseguinte, nessa perspectiva, para além da adoção de uma base de conhecimentos de ordem científica e da valorização de uma base de ordem prática, a formação de professores deve compreender também conhecimentos e experiências de ordem histórica e social.

Ainda sob essa orientação, entende-se que a construção do conhecimento de um indivíduo se dá a partir do conhecimento inerente às *comunidades de prática* das quais ele participa (Johnson, 2006). Proposto, inicialmente, por Jean Lave e Etienne Wenger, em 1991, esse conceito emergiu dos esforços em elaborar relatos da natureza social da aprendizagem humana inspirados na antropologia e na teoria social (Wenger, 2010). Trata-se, portanto, de *histórias de aprendizagem* compartilhadas (Wenger, 1998). *Comunidades de prática* são entendidas, atualmente, como grupos de pessoas que, ao compartilharem uma preocupação ou uma paixão por uma atividade em particular, aprendem a torná-la melhor ao interagirem continuamente (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015a, p. 2). Nessa perspectiva, a aprendizagem se encontra



não no interior de nossa mente ou fora dela, mas na relação que estabelecemos com o mundo, em que o social e o individual constituem um ao outro (Wenger, 2010).

Nosso engajamento em contextos sociais envolve, segundo Wenger (1998, 2010), um processo duplo de negociação de sentidos: de um lado, por meio de nossa participação em atividades, conversas e reflexões, de outro, por meio da reificação, ou seja, da produção de artefatos físicos e conceituais que refletem nossa experiência e em torno da qual organizamos nossa participação. Reificação significa, literalmente, “tornar em um objeto”, e pode referir-se à produção de palavras, conceitos, ferramentas, documentos, métodos, histórias, entre outros. Assim, segundo o autor, a verdadeira aprendizagem em contextos sociais requer que tanto a participação quanto a reificação estejam interligadas.

No entanto, Wenger (1998) ressalta que, para que uma comunidade seja considerada uma *comunidade de prática*, é preciso que se identifique e avalie três dimensões da relação por meio da qual a prática se torna fonte de coerência em uma comunidade: a) *engajamento mútuo*, que salienta o fato de que a prática se torna evidente porque os membros da comunidade se engajam em ações cujos significados são negociados entre eles; b) *empreendimento conjunto*, resultante de um processo de negociação coletiva que reflete quão complexo é o engajamento mútuo, sendo definido pelos participantes ao longo do processo e criando entre eles relações de responsabilidade que se tornam integrantes da própria prática; e c) *repertório compartilhado*, que remete aos recursos elaborados ao buscar um empreendimento para a negociação de sentido, unindo aspectos participativos e reificantes.

Transposta ao contexto de formação docente, essa visão converge com a de Garcez e Schlatter (2017, p. 13), segundo os quais, “a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas”. Partindo da premissa de que o princípio geral que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania, os autores argumentam que a formação de professores deve propiciar o desenvolvimento de sujeitos autores. Em sua visão, “a autoria implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (Garcez; Schlatter, 2017, p. 18)⁷.

⁷ O conceito de “autoria” apresentado pelos autores foi originalmente inserido no texto referente aos “princípios educativos” para a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), seção da qual são autores expressamente nomeados.

A autoria se materializa na tomada de posições públicas, expressas aos seus pares, tendo reflexo na prática da sala de aula. De modo mais evidente, manifesta-se na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino e de avaliação da aprendizagem bem como no relato sistemático das práticas pedagógicas vivenciadas, das decisões tomadas coletivamente e dos modos como os desafios do fazer ensinar e do fazer aprender foram abordados (Garcez; Schlatter, 2017).

Ancorada nos estudos aqui apresentados, esta pesquisa investiga as práticas formativas de professores de inglês no âmbito de uma política linguística governamental voltada à internacionalização em uma universidade pública paranaense. A natureza do estudo, os participantes, os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos adotados são apresentados na próxima seção.

3 Procedimento metodológicos

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e de base interpretativista (Schwandt, 2000), do tipo estudo de caso (Yin, 2001). Em observância aos preceitos éticos recomendados para pesquisas dessa natureza, o projeto deste estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da IES investigada e todos os procedimentos foram realizados em observância às normas por ele estabelecidas. O contexto de estudo é constituído pela formação de professores de inglês oferecida no âmbito de projeto de extensão⁸ vinculado ao Programa PFI na UEL no período referente à segunda etapa do Programa (compreendida entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2019). Ao todo, foram convidados os 11 profissionais que atuaram na etapa, dentre os quais, 10 aceitaram participar do estudo total ou parcialmente, sendo eles: a coordenadora institucional, o orientador pedagógico, bem como oito professores de inglês.

Na etapa compreendida neste estudo, a coordenação do projeto era composta por dois docentes da área de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) na IES, sendo uma professora adjunta e um professor colaborador, os quais atuaram na coordenação ao longo de todo o período

⁸ Neste estudo, utilizei o termo “Programa” para referir-me ao Programa Paraná Fala Idiomas, em nível estadual, e “projeto” ao abordar as ações do PFI na UEL, uma vez que, nesse espaço, a iniciativa é registrada como projeto de extensão.



investigado. A coordenadora institucional já havia atuado como professora do PFI na etapa anterior, de modo que integrava o grupo da segunda etapa com uma *história de aprendizagem* mais ampla no âmbito do Programa. Os profissionais graduados contratados para atuarem como professores de inglês que aceitaram participar da pesquisa apresentavam experiência entre dois e 18 anos no ensino do idioma. Dos oito professores participantes do estudo, seis eram graduados em Letras e uma se encontrava em formação inicial na área⁹. Seis dos professores participantes eram estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Estudos da Linguagem / Letras Estrangeiras Modernas (4), Estudos Literários (1) e Educação (1). O tempo de atuação no projeto variou entre dois meses e um ano e meio e todos os professores ministraram aulas em ao menos três cursos diferentes. Para preservar suas identidades, os participantes são identificados, neste estudo, por pseudônimos, em sua maioria, escolhidos por eles mesmos¹⁰.

A geração de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2019 por meio dos seguintes instrumentos: 1) uma entrevista coletiva com a coordenadora institucional e o orientador pedagógico, registrada em áudio; 2) um questionário eletrônico aplicado via Google Formulários aos oito professores de inglês; e 3) um grupo focal com as três professoras atuantes na fase final do período investigado, registrado em áudio e vídeo. Após a transcrição dos dados provenientes da entrevista coletiva e do grupo focal, deu-se início o processo analítico, baseado em uma análise temática.

Partindo de uma abordagem eclética para a codificação dos dados (Saldaña, 2013), foram estabelecidas temáticas que correspondiam aos propósitos iniciais da pesquisa, importando, para o presente estudo, as seguintes: 1) *formação*, referente às modalidades formativas realizadas, aos conteúdos nelas abordados, bem como ao processo decisório das atividades a serem propostas; e 2) *desenvolvimento profissional*, compreendido por percepções individuais de aprendizagem, ressignificação de crenças e mudanças de perspectiva de língua e/ou de ensino. Diante da autoidentificação de alguns participantes como pertencentes a uma *comunidade de prática*, essa temática foi posteriormente incorporada aos propósitos do estudo. Assim, em novo ciclo de codificação, buscou-se identificar as dimensões da relação por meio da qual a prática se torna fonte de coerência em uma comunidade: *engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado* (Wenger, 1998).

⁹ A contratação dessa professora foi possibilitada pelo fato de que ela já tinha uma formação anterior em outro curso de Graduação.

¹⁰ Apenas uma participante optou por deixar a escolha de seu pseudônimo a critério da pesquisadora.

Após a realização da pesquisa, a análise dos dados foi enviada aos participantes, os quais foram convidados a expressar suas impressões e manifestar possíveis desconfortos com relação às interpretações presentes nos resultados do estudo, no intuito de que eventuais adequações pudessem ser realizadas anteriormente à sua divulgação. Desse modo, para além dos cuidados éticos formais adotados, buscou-se observar uma ética *emancipatória* (Chimentão; Reis, 2019), com o objetivo de garantir uma distribuição de poder entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa de modo que ao relato final do estudo fossem incorporadas também as vozes dos participantes.

4 O contexto do estudo

Instituído em 2014, o PFI é parte integrante das ações estratégicas da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e tem apoio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF). Com o objetivo de impulsionar o processo de internacionalização das universidades estaduais paranaenses, o Programa oferta, atualmente, cursos gratuitos de espanhol, francês e inglês às suas respectivas comunidades internas, além de português como língua de acolhimento¹¹.

A UEL participa do PFI desde a sua primeira etapa, iniciada em 2014, além de ter tido participação ativa de uma representante institucional na fase inicial de desenho do Programa junto à SETI, entre os anos de 2012 e 2013. Na primeira etapa do PFI, restrita apenas à língua inglesa, a IES ofertou cursos preparatórios para o exame de proficiência TOEFL iBT em níveis intermediário e pós-intermediário, conforme previsto para todas as IES participantes (Marson; Gimenez; Furtoso, 2021).

Em meio às discussões acerca da ampliação do Programa para a etapa seguinte, uma consulta à comunidade interna da UEL, realizada entre agosto e junho de 2017, por meio de um questionário *online*, buscou identificar possíveis cursos futuros para o atendimento de demandas específicas da comunidade. Dentre os agentes universitários que responderam ao convite para

¹¹ O PFI-Português foi criado em 2022 no intuito de apoiar o Programa Paranaense de Acolhida a Cientistas Ucranianas, da Fundação Araucária, buscando promover a inserção linguístico-cultural dessas pesquisadoras e de seus dependentes (disponível em: <https://www.fappr.pr.gov.br/Noticia/Parana-Fala-Idiomas-lanca-edital-para-atuacao-no-Programa-de-Acolhida-Cientistas-Ucranianas> - acesso em 09 dez 2024). Atualmente, o PFI-Português busca atender a um público mais amplo compreendido por membros internacionais das IES estaduais do Paraná.



participar, a maior parte manifestou preferência pela oferta de cursos de inglês para fins gerais (34,1%) e para sua área específica de atuação (33%). Por outro lado, o curso com foco no inglês acadêmico foi a principal escolha de discentes e docentes da graduação (39,4%), com percentual ainda mais expressivo entre os da pós-graduação (48,7%) (Marson; Gimenez; Furtoso, 2021).

Segundo a então coordenadora institucional do projeto, em entrevista coletiva (EC) para esta pesquisa, os resultados dessa consulta e a avaliação de que outra iniciativa da IES – Laboratório de Línguas – já atendia à demanda institucional por cursos de idiomas para fins gerais permitiram à equipe do PFI-Inglês na UEL decidir por ofertar apenas cursos voltados ao ensino de inglês para fins específicos e preparatório para TOEFL na segunda etapa do Programa, a partir do leque de cursos propostos pelo PFI em nível estadual. Desse modo, os cursos ofertados pelo projeto no período investigado podem ser classificados em quatro categorias distintas.

- a) *Inglês acadêmico*: cursos voltados a gêneros acadêmicos específicos, tais como apresentação oral, escrita de *abstract*, leitura, projeto de pesquisa e preparatório para exames internacionais;
- b) *Inglês para fins de internacionalização*: cursos com foco distribuído entre inglês para mobilidade e desenvolvimento de habilidades orais ou escritas para atividades de internacionalização;
- c) *Inglês para públicos específicos*: cursos de leitura instrumental para profissionais da Educação, da área de Enfermagem, além de inglês para professores;
- d) *Inglês como meio de instrução (EMI)¹²*: cursos voltados a professores com interesse em ministrar aulas em inglês, podendo ter foco específico no desenvolvimento de habilidades orais e estratégias para EMI.

A segunda etapa do PFI teve início em junho de 2017 e contou com quatro períodos letivos semestrais, encerrando-se em meados de 2019. Conforme mencionado anteriormente, essa etapa se difere da primeira no que tange ao foco dos cursos ofertados, à contratação de profissionais graduados por meio de editais de seleção externa para ministrar os cursos bem como ao início da formação de professores proporcionada pelo PFI. Outra característica marcante dessa etapa foi o estabelecimento de uma parceria do Programa, em nível estadual, com o governo canadense por meio da *Languages Canada*, associação do setor de educação linguística do Canadá. Em razão

¹² EMI: English as a medium of instruction



dessa parceria, o PFI-Inglês passou a adotar o material didático (MD) da *Smrt English*¹³ para os cursos ofertados em todas as IES estaduais envolvidas.

No contexto investigado nesta pesquisa, a adoção desse MD foi avaliada como incondizente com os objetivos dos cursos ofertados pelo PFI na IES. Para os coordenadores e professores atuantes no primeiro semestre letivo da etapa, o MD adotado em nível estadual não correspondia aos propósitos dos cursos de inglês para fins específicos que haviam sido selecionados no contexto local¹⁴. Desse modo, segundo informado pela então coordenadora institucional do projeto (EC), optou-se por complementar o MD adotado pelo Programa com outros, autorais, voltados a propósitos acadêmicos, a fim de adequar a prática docente aos objetivos dos cursos. Na percepção da equipe, essa experiência foi recebida pelos alunos de forma bastante positiva, despertando maior interesse pelo curso que nos momentos em que o MD da parceira canadense era utilizado, o que motivou uma negociação por parte da coordenação institucional junto à coordenação estadual do Programa para que essa IES, a partir do semestre seguinte, não tivesse mais a obrigatoriedade de utilização da plataforma *Smrt English*, assumindo autonomia para produzir seu próprio MD. Consequentemente, a produção de MD autorais iniciada de modo experimental no primeiro semestre e primordial nos demais períodos letivos daquela etapa pautou a formação de professores dessa fase do PFI-Inglês na UEL, como veremos na próxima seção.

5 Formação em rede e a centralidade da prática autoral

Desde o primeiro semestre da etapa investigada, a decisão pela elaboração de MD voltado aos propósitos dos cursos ofertados localmente, ainda que, em um primeiro momento, de modo complementar ao uso do MD da *Smrt English*, serviu como base para a formação continuada proposta pelo projeto ao longo de toda a etapa. Concomitantemente, a alta rotatividade de professores¹⁵, suas diferentes *histórias de aprendizagem* construídas em outras comunidades,

¹³ Instituição responsável por um sistema de aprendizagem de língua inglesa desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da Canadian College of English Language.

¹⁴ De modo convergente, ao analisar a adequação desse MD aos propósitos globais do PFI, Sanches (2019) aponta que a perspectiva de língua adotada pelo *Smrt English* associa-se à de “língua como código”, o que não responderia aos objetivos de cursos voltados ao ensino de língua para fins específicos, para os quais uma perspectiva discursiva seria mais apropriada.

¹⁵ Cada semestre contava com três professores bolsistas, os quais, ao serem contratados, poderiam permanecer no projeto até o término da etapa. No entanto, por motivos particulares, muitos professores deixaram o projeto antes do prazo final, a maior parte deles em razão de seu envolvimento em atividades da pós-graduação *stricto sensu*, gerando



bem como escolhas locais e superiores acerca do foco dos cursos a serem ofertados ao longo do período nortearam a tomada de decisões com relação ao desenho da formação proposta ao longo da etapa. Para tratar das diferentes ações formativas reveladas neste estudo, utilizei o conceito de *modalidades de formação*, proposto por Costa (2018, p. 164), as quais constituem-se em “ações mais ou menos planejadas com enfoque na aprendizagem do professor”.

Embora a produção de MD tenha importante potencial formativo, conforme evidenciou-se ao longo desta pesquisa, este estudo revelou que essa atividade foi decidida a partir da avaliação de uma necessidade específica do contexto investigado com relação à expectativa da comunidade interna, não se caracterizando, portanto, como uma ação pensada especificamente para o *desenvolvimento profissional*. Desse modo, para os propósitos deste estudo, a produção de MD é considerada, não uma *modalidade formativa*, e sim, uma *prática* acordada pelo grupo, que se revelou com papel central para a formação.

As experiências iniciais acerca dessa prática desvelaram, no entanto, dificuldades particulares para a equipe, conforme revela Anna, coordenadora institucional, na entrevista coletiva (EC):

Excerto 01

ANNA: [...] É, tanto que nós tivemos, daí, professores que entraram, e a maior dificuldade que a gente teve foi, então, nessa produção de material, porque eles não tinham muito conhecimento sobre essa especificidade que era preparar material para um curso em específico. [...] Que eu acho que é próprio até da nossa própria formação. A gente não teve muito isso nos currículos de Letras, principalmente nos currículos mais antigos (EC).

Os argumentos de Anna são usados para justificar a decisão pela realização de workshops temáticos com docentes especialistas da área de LEM vinculados à mesma IES durante o primeiro semestre da etapa investigada, fundamentada na avaliação de que os professores do PFI-Inglês apresentavam déficit de conhecimento para o ensino de inglês para fins específicos. O entendimento de que o ensino de língua inglesa para atividades de internacionalização demanda um tipo de conhecimento particular, não comumente contemplado nos cursos de Letras, é corroborado por outros estudos no âmbito de políticas linguísticas para a internacionalização (Sarmento; Abreu-e-Lima; Moraes-Filho, 2016).

a necessidade de contratação de novos bolsistas. Ao longo do período investigado, nove professores de inglês compuseram a equipe do PFI-Inglês na IES investigada.

Além dos *workshops* com professores especialistas, essa modalidade de formação contou, ainda, com a contribuição de *English Teaching Assistants* (ETAs)¹⁶, integrantes de programa vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na IES, os quais atuaram na oferta de *workshops* com foco no desenvolvimento linguístico em inglês ao longo do segundo semestre da etapa. Considerando que esses bolsistas já desenvolviam atividades no âmbito do IsF na IES, os encontros formativos eram realizados em conjunto com a equipe de professores do IsF, visto que, segundo Anna, os objetivos dos dois projetos eram convergentes (EC). No caso do PFI, especificamente, uma das ETAs atuou, ainda, com assistência particular à equipe docente do projeto em um serviço de suporte à escrita acadêmica, conhecido como *Writing Center*, que era oferecido à comunidade interna da IES no referido semestre (EC).

O terceiro semestre da etapa fora marcado pelo que Anna define como “uma formação mais orgânica” (EC), cuja decisão teria sido fundamentada na avaliação de que as três professoras atuantes no período apresentavam maior experiência profissional para as atividades do projeto e encontravam-se envolvidas em programas de pós-graduação na área de LEM. Em razão disso, tendo em vista que as três professoras participavam, como alunas, de uma disciplina oferecida por Anna em um mestrado profissional, cujo foco se alinhava aos propósitos da formação do PFI e na qual a produção de material era prática constante, optou-se por incorporar a disciplina ao rol de *modalidades de formação* consideradas no projeto.

Excerto 02

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

Adicionalmente, diante da percepção de que uma demanda voltada para a capacitação dos professores na perspectiva de Inglês como Meio de Instrução (*English as a Medium of Instruction* – EMI) se aproximava, o orientador pedagógico sugeriu às professoras, ainda, um curso

¹⁶ Os ETAs são cidadãos estadunidenses recém-graduados, com experiência em ambiente educacional e em ensino em sala de aula, que são selecionados por meio da Fulbright, programa de intercâmbio educacional do governo dos Estados Unidos, para atuarem como bolsistas no suporte a atividades culturais e linguísticas em instituições de ensino de outros países.

online sobre a temática no website Future Learn¹⁷ como parte da formação continuada (Anna – EC). Com efeito, no semestre seguinte, o último do período investigado, a coordenação estadual do PFI introduziu o EMI como um dos cursos a serem ofertados nas IES participantes do Programa, pressupondo ser essa área como lacunar de conhecimento, o que resultou em novas ações formativas voltadas à temática. Por meio de uma parceria realizada pelo PFI, em nível estadual, com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), juntamente a um professor especialista em EMI dessa IES, foi ofertado um curso acerca dessa perspectiva de ensino a diferentes membros das IES estaduais, do qual uma professora do contexto investigado participou.

Tendo como norte a formação com foco em EMI, o último semestre do período nesse contexto é marcado pela retomada de ações formativas em conjunto com o projeto IsF na IES. Emerge, assim, em resposta às influências da coordenação estadual do PFI, uma nova modalidade de formação no âmbito institucional, por meio da qual busca-se, localmente, contemplar também os professores em formação no projeto irmão (IsF), visto estarem ambos voltados ao ensino de inglês para fins de internacionalização. Diante da avaliação de que o EMI era algo “novo para todo mundo” (Anna, EC), inclusive para os coordenadores, a modalidade de formação foi baseada em encontros pautados pela contribuição de cada participante no intuito de que todos pudessem “aprender juntos”, o que sinaliza para a constituição de uma comunidade de prática.

Excerto 03

ANNA: Então, como que a gente organizou essa formação? [...] Nós vamos fazer uma formação, mas ninguém tem formação no EMI, então nós vamos aprender juntos e vamos ver o que a gente tem... Fizemos, lógico, uma proposta inicial, mas que ela... também, vai se modificando... Então, nós combinamos que a Lia [=professora PFI], que fez esse curso de uma semana lá [na UFPR] de 40 horas, ela começaria multiplicando o que ela viu lá com todo mundo. [...] Então, nas primeiras reuniões dessa formação, a Lia que trouxe tudo o que ela viu lá, ela montou uma apresentação e... e fez com a gente... a Fernanda [=professora PFI] ficou responsável em dar um feedback para todo mundo desse curso que o PFI tinha feito do Future Learn online, que o pessoal do IsF não tinha feito. [...] O John [=orientador pedagógico do PFI-Inglês] está terminando um curso pelo PFI que é... daquela plataforma, Cambridge Assessment, também... sobre... EMI [...], e quando terminar ele vai dar um feedback também do que que [incompreensível] esse curso... o que que ele tem de diferente e igual... pro pessoal... e agora nós estamos discutindo, então, com base em tudo isso, com base nos cursos que estamos fazendo, com base nas leituras que estamos realizando, é... A ideia é criar princípios do que que é o EMI... e... de como que isso poderia nos orientar para

¹⁷ www.futurelearn.com

uma produção de material didático [...] pra ver se no segundo semestre a gente já teria um curso pensado pelo IsF e pelo PFI para oferta de EMI na UEL (EC).

O objetivo dessa modalidade formativa, que reunia coordenadores e professores dos dois projetos (PFI e IsF), era o de compartilhar entre si os conhecimentos adquiridos por meio de outras modalidades de formação acerca do EMI, ainda que prioritariamente de um ponto de vista teórico, já que os próprios membros dos grupos não tinham experiência de ensino com foco nessa perspectiva. Parte dos conhecimentos compartilhados, no entanto, era proporcionada pelos relatos de um curso piloto voltado a EMI ofertado por Lia no PFI naquele semestre. Embora ressaltado o objetivo de “criar princípios do que é o EMI” nos encontros formativos, observa-se, na fala de Anna, que, novamente, a produção de MD foi a atividade que impulsionou a formação.

As modalidades de formação apresentadas até aqui compuseram a proposta formativa para a etapa considerada em momentos específicos ao longo dos quatro semestres do período, sendo consideradas *emergentes*, uma vez que foram decididas com base na avaliação informal das necessidades e potencialidades das equipes atuantes em semestres distintos, bem como de influências superiores. Além dessas, eram realizadas reuniões pedagógicas quinzenais para abordar questões educacionais e administrativas rotineiras, bem como orientações individuais (presenciais ou *online*) por parte dos coordenadores, voltadas a tratar de questões de ensino e produção de MD e da resolução de problemas acerca das práticas do grupo. Essas últimas duas modalidades de formação são consideradas *permanentes*, visto que, segundo os participantes, ocorreram em todos os semestres da etapa. O Qua. 1 apresenta uma síntese do desenho da formação proposta ao longo do período investigado.

Quadro 1: Desenho da formação

Modalidades de formação	Semestre				Participantes
	1	2	3	4	
Reuniões pedagógicas	•	•	•	•	Conduzidas pelos coordenadores do projeto aos professores PFI.
Orientações individuais	•	•	•	•	Realizadas pelos coordenadores do projeto, alternadamente, aos professores PFI.

Assistência em sala de aula	•			Prestada pelo orientador pedagógico a uma professora PFI.
Workshops temáticos	•	•		Ministrados por docentes de LEM da IES convidados pelas coordenações locais do PFI e do IsF, ofertados aos professores dos dois projetos.
Workshops com foco linguístico		•		Ministrados por ETAs e ofertados aos professores PFI e IsF em conjunto.
Treinamento (assistência) voltado para o <i>Writing Center</i>		•		Ofertado por uma ETA especialista na temática aos professores PFI em eventos de atendimento à comunidade interna.
Disciplina de mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas			•	Ministrada pela coordenadora institucional a alunos do mestrado, dentre os quais encontravam-se as três professoras PFI do semestre.
Curso <i>online</i> sobre EMI no website <i>Future Learn</i>			•	Sugerido pelo orientador pedagógico e realizado pelos professores PFI.
Curso <i>online</i> sobre EMI na plataforma <i>Cambridge Online</i>			•	Realizado pelo orientador pedagógico segundo proposta do Programa.
Curso presencial sobre EMI na UFPR			•	Ministrado por professor especialista da UFPR, por meio de parceria com o Programa, ofertado a dois membros de cada IES participante do PFI, tendo Lia como representante do grupo PFI na IES investigada.
Curso presencial sobre EMI na UFPR			•	Ministrado por professor especialista da UFPR, por meio de parceria com o Programa, do qual as três professoras PFI do último semestre participaram.
Encontros de formação em EMI			•	Professores dos projetos PFI e IsF, juntamente com coordenadora institucional PFI, orientador pedagógico PFI e orientadora pedagógica IsF.

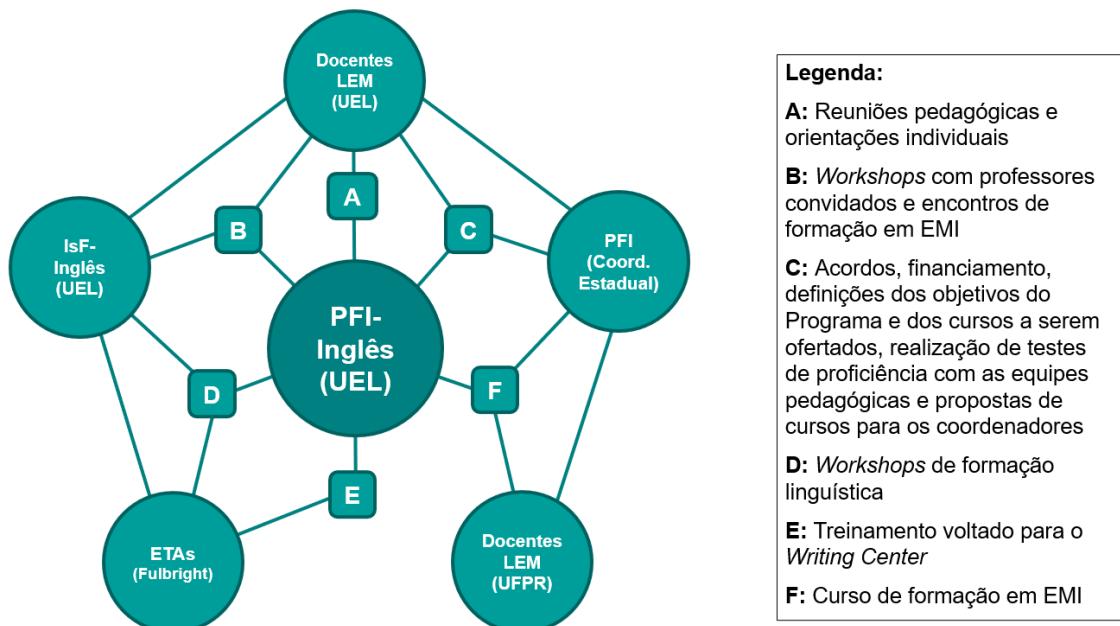
Fonte: a própria autora.



O relato aqui apresentado permite identificar a participação de diferentes grupos na formação de professores ofertada pelo projeto na segunda etapa do PFI, corroborando a visão de Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015b) de que o corpo de conhecimentos de uma profissão pode ser melhor compreendido por meio de uma complexa paisagem que reúne diversas comunidades de prática, a que os autores denominam uma paisagem de práticas. Essas comunidades se envolvem não apenas na prática em si, mas também na pesquisa, ensino, gestão, regulamentação da profissão, associações, dentre outras tantas dimensões relevantes, e todas essas práticas têm suas próprias histórias, domínios e regimes de competência. Segundo os autores, a composição de uma paisagem de práticas é dinâmica, uma vez que, ao longo do tempo, as comunidades emergem e desaparecem, evoluem, unem-se e se envolvem com as outras, mas também se separam, competem entre si e, por vezes, ignoram as demais (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015b).

A Fig. 1 retrata a rede de comunidades com as quais o grupo investigado se interrelacionou no contexto de formação de professores de inglês no período abordado neste estudo. Cada círculo simboliza um grupo (ainda que, eventualmente, representado por um ou dois indivíduos) que, por algum modo de associação, influenciou a formação no contexto investigado. As letras de *A* a *F* indicam as modalidades de formação por meio das quais essas relações foram estabelecidas. Nessa representação, foram consideradas, ainda, questões de ordem administrativa, haja vista sua importância para a manutenção das ações no âmbito do Programa em nível estadual.

Figura 1: Rede de comunidades constituída na formação de professores investigada



Fonte: a própria autora

A maneira como a formação de professores investigada neste estudo foi desenhada nos permite afirmar que a maior parte das modalidades formativas adotadas emergiu de forma dinâmica ao longo do projeto, em razão da alta rotatividade dos membros temporários do grupo, visto que a formação era baseada no perfil dos professores atuantes em cada semestre letivo, bem como de decisões superiores no âmbito do PFI. Buscando identificar a visão de aprendizagem subjacente às modalidades formativas realizadas, incorporamos a essa discussão as vozes dos professores participantes.

No caso da primeira modalidade de formação emergente na etapa, os workshops temáticos com professores especialistas, o que se pode inferir a partir dos dados fornecidos pela coordenadora institucional é que, inicialmente, esses encontros visavam a mobilizar um conjunto de conhecimentos baseado em conteúdos teóricos, selecionados pelas coordenações dos dois projetos institucionais (PFI e IsF) visto que os consideravam favoráveis para o processo de construção de sentido acerca do ensinar inglês para fins específicos. Do ponto de vista de professores PFI atuantes no primeiro semestre da etapa, esses encontros se caracterizavam como “conversas com convidados”, em que “eles apresentavam técnicas de ensino, suas pesquisas,



visão de mundo e experiências em sala de aula” (Alanno, QE¹⁸) ou como “um processo onde professores convidados falam da própria experiência ou trazem argumentos muito válidos para reforçar aspectos do ensino ou adicionar conteúdos novos” (Européia, QE). Embora o termo “conversas” implique uma relação dialógica entre os professores convidados e os professores PFI, os dados fornecidos por meio do questionário eletrônico (QE) por professores atuantes nesse semestre não revelam um papel participativo dos mesmos, sugerindo uma concepção de formação que relegava aos professores bolsistas o papel de assistência em encontros que priorizavam a *racionalidade técnica*.

Essa concepção parece ser reforçada por Anna, que considerava os conteúdos apresentados nos *workshops* fundamentos para as discussões acerca da prática docente emergentes em outras modalidades de formação:

Excerto 04

ANNA: Mas junto com essas oficinas¹⁹, daí, a gente tinha o que a gente chamava de reunião com o orientador pedagógico, que era onde a gente via as demandas específicas, o que que aconteceu na sala na semana, como que aquilo que ele viu na oficina podia fazer sentido pra... para aquele momento... né... “Ah, ele não está conseguindo avaliar”... e a gente sempre conseguia puxar... “Mas vocês não viram lá com a [professora convidada para ministrar workshop sobre avaliação], como é que era? O que que ela falou de avaliação de produção escrita? Então, como é que nós vamos avaliar isso aqui?” Então, a gente conseguia puxar, né, essas questões (EC).

Assim como as reuniões pedagógicas, conforme descrito no Exc. 04, também as orientações individuais eram espaços nos quais ocorria a mediação da coordenação entre os conhecimentos abordados nos *workshops* e aqueles considerados necessários para lidar com os desafios das práticas acordadas pelo grupo (Anna, EC). Nesses eventos, o *conhecimento disciplinar* e o *conhecimento para ensinar* (Freeman, 2016) se inter-relacionavam.

Nessa direção, no caso dos *workshops* realizados no segundo semestre da etapa, as temáticas abordadas apontam, novamente, para uma preocupação com o ensino de conteúdos teóricos. Segundo informado pelo orientador pedagógico, os encontros com professores universitários, nesse período, tiveram as seguintes temáticas: produção de sequências didáticas, inglês para leitura, uso de ferramentas digitais no ensino de línguas, lexicografia, avaliação de produção oral e escrita e produção de material didático. Já os encontros com ETAs restringiram-

¹⁸ QE: Questionário eletrônico

¹⁹ Os termos “*workshops*” e “oficinas” são usados de modo intercambiável nos dados em referência à mesma modalidade de formação.

se a questões relacionadas a língua, *Writing Center* e ferramentas tecnológicas no ensino de línguas.

Não obstante, as temáticas abordadas nos workshops parecem ter surtido efeitos positivos na identidade de alguns professores, a exemplo dos relatos de aprendizagem apresentados no Qua. 2, em que duas professoras participantes do grupo focal (GF) expressam suas percepções de mudanças de perspectiva acerca do ensino de língua inglesa.

Quadro 2: Percepções de mudanças de perspectiva provocadas pela formação

“Esses workshops, eles foram GENIAIS, assim, eu tive, a gente teve ‘uso de dicionário’ [...] Nossa! Mudou, assim, a minha perspectiva do uso de dicionário [...], inclusive coisa que eu levei depois pra aula de Leitura Instrumental” (Jessica, GF).
“É, essas coisas assim bem, bem simples, que mudam a sua perspectiva de língua, né, é superlegal!” (Jessica, GF, em referência às temáticas abordadas nos workshops).
“[...] inclusive, várias coisas que teve nesse workshop [de leitura] eu usei dentro da minha primeira aula de Leitura Instrumental no PFI, [...] então, foi assim... foi um divisor de águas para eu entender o que que é leitura” (Jessica, GF).
“E daí você pergunta: ‘Como que eu não fazia isso antes?’ [em referência à análise de necessidades dos alunos no início do curso, temática abordada em um workshop] [...] Ou aquela, depois de aprender questões de avaliação, você fala: ‘Como que eu avaliava antes?’” (Lia, GF).
“Que antes de, de dar o curso de Leitura, eu falava: ‘Nossa, interessante!’ [...] Aí, depois, acho que, de uns dois meses, os alunos estão voando! Você fala: ‘Meu Deus, não é possível!’ [...] Eu falo: ‘Gente, que maravilhoso! Parece mágica!’” (Lia, GF).
“Como a gente tinha uma ideia errada do que era ESP [<i>English for Specific Purposes</i> ²⁰] no começo!” (Jessica, GF).

Fonte: a própria autora

Assim como no caso dos workshops, modalidades de formação emergentes nos dois últimos semestres da etapa reiteram a busca do grupo por novos conhecimentos, de viés teórico, como exemplificado por Anna, no Exc. 02, ao descrever a disciplina de curso de pós-graduação

²⁰ *English for specific purposes* = inglês para fins específicos

por ela ofertada. Nessa mesma direção, tanto os cursos *online* realizados em plataformas educacionais internacionais quanto aqueles ofertados presencialmente pela UFPR por meio de uma parceria com o PFI, tendo como objetivo em comum o foco em EMI, reafirmavam a necessidade de aprendizagem de conteúdo acerca de uma temática que ainda não fazia parte das *histórias de aprendizagem* da equipe como um todo.

No que tange ao último semestre da formação, o que se percebe é que, os cursos com foco em EMI e as leituras propostas pela coordenação acerca da temática atuavam como fontes de conhecimentos de *racionalidade técnica* que os membros do PFI compartilhavam em encontros de formação dos quais também participava a equipe do IsF. Por se tratar de um espaço em que não havia pares mais experientes na temática tomada como foco da formação, esses encontros são relatados pela equipe como momentos de “construção conjunta” (Jessica, GF), nos quais buscava-se “criar princípios do que é o EMI” (Anna, EC – Exc. 03), de modo que isso pudesse lhes “orientar para uma produção de material didático” (Anna, EC – Exc. 03), evidenciando o viés teórico adotado como fundamento da formação para a prática central assumida pelo grupo – a produção de MD.

Essa prática, no entanto, foi percebida, inicialmente, como um desafio por alguns professores, visto que os fez enfrentar o desconhecido e questionar, inclusive, suas capacidades docentes, como se observa no relato de Fernanda ao comparar essa experiência com vivências anteriores em outros contextos de ensino:

Excerto 05

FERNANDA: [...] [eu] nunca tinha dado aulas dessa forma, né? - Eu criar o material. Tudo, sempre, o material estava pronto, eu só adaptava alguma coisinha. Era muito mais fácil! E quando eu entrei... eu fiquei em choque: “Meu Deus! E agora? Eu acho que eu não sou professora!” Você fica meio assustado, né? Mas, daí, eu lembro que eu conversava, é... conversei com a [Prof. X²¹], com a Lia, né? Então, assim, a gente trocou informação, isso, logo no começo, né? Aí, depois que passou o semestre: “Nossa, acho que agora eu já... já sei caminhar, né?” Mas assim, toda vez, assim, toda vez eu estou perguntando: “Ah, como é que faz isso?” [...] e vice-versa, né? Então, assim, eu tento passar o que eu acho que eu sei, né, assim: “Olha, eu preparei isso, dá uma olhada! Que que você acha?” Então, a gente tenta trocar figurinhas. Isso é muito importante! (GF)

O relato de Fernanda salienta o importante papel exercido por suas colegas ao reificarem suas experiências anteriores no projeto, acolhendo a nova integrante do grupo em meio às suas inseguranças. Observa-se, assim, que, após um semestre no projeto, Fernanda já

²¹ Prof. X=menção à professora PFI não participante desta pesquisa.



se sentia mais autoconfiante, passando a contribuir com o grupo por meio de suas experiências tanto participativas quanto reificantes. O Exc. 05 apresenta, ainda, indícios de que as práticas do grupo compreendiam as dimensões que, segundo Wenger (1998), fundamentam o pertencimento a uma comunidade de prática: a *mutualidade do engajamento*, a *responsabilidade pelo empreendimento* e a *negociabilidade de um repertório*.

Observa-se, desse modo, que a formação de professores proposta no contexto investigado se configurou segundo uma abordagem híbrida com relação aos conhecimentos mobilizados, tendo como foco as práticas definidas pelo grupo. De modo geral, as modalidades de formação emergentes ao longo do período serviram de fontes de conhecimentos teóricos ou, como Freeman (2016) identifica, *conhecimento disciplinar*, que tinham como objetivo contribuir para a aprendizagem de especificidades relacionadas aos cursos de inglês a serem ofertados pelos professores PFI. De outro lado, as modalidades de formação permanentes ao longo da etapa – reuniões pedagógicas e orientações individuais – mostraram-se espaços nos quais o *conhecimento disciplinar* abordado nas demais modalidades fundamentavam as discussões acerca das práticas do grupo, interrelacionando-se com o *conhecimento para ensinar*.

O modo como as práticas formativas foram decididas sugere um modelo de formação hierárquico, proposto a partir de decisões baseadas em avaliações da coordenação do projeto local, por vezes, influenciadas por resoluções da coordenação estadual do Programa, com pouca participação decisória por parte dos professores. Além disso, as escolhas realizadas reforçam o entendimento de que os conhecimentos profissionais considerados essenciais para as práticas acordadas pelo grupo eram, em grande medida, produzidos por pares mais experientes buscados em outras comunidades.

Por outro lado, faz-se justo reconhecer a relevância da postura questionadora adotada pela coordenação do projeto local ao contestar a imposição de um MD em formato *tamanho único* para todas as IES envolvidas no Programa, posição que reflete o reconhecimento da singularidade de cada contexto no que se refere aos seus membros, objetivos e necessidades. Nesse sentido, essa postura poderia ser associada a uma visão crítica de internacionalização (Stein, 2021). Por outro lado, ao passo que essa resistência reflete uma motivação particular pela realização de um trabalho distinto e singular, ela apresenta-se, de certo modo, limitada pela agenda de políticas externas, pressupondo uma internacionalização institucional de caráter passivo (Lima; Maranhão, 2009).



Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar a formação continuada de professores de inglês proporcionada por um projeto de extensão vinculado ao Programa Paraná Fala Idiomas na Universidade Estadual de Londrina durante a segunda etapa do Programa. O estudo evidenciou que motivações diversas levaram o grupo a enfocar esforços em um *empreendimento conjunto* – a produção de MD para o ensino de inglês para fins específicos e para EMI, a qual, além de figurar como prática central do grupo, fundamentou a formação docente proposta ao longo do período investigado.

Decidido, em um primeiro momento, por iniciativa da coordenação do projeto, nem todos os professores se engajaram nesse empreendimento de modo equânime, em grande parte, em razão do desligamento de alguns ao longo do período, motivado por razões diversas, a exemplo de demandas de atividades acadêmicas em outras instâncias bem como de novas oportunidades de trabalho. Embora muitos participantes se identificassem como pertencentes a uma comunidade de prática, a alta rotatividade de professores pode ter contribuído para que não fosse possível identificar as dimensões que definem uma comunidade como essa em todo o período investigado.

Por meio da associação a diversas comunidades ao longo de dois anos, o grupo buscou desenvolvimento profissional acerca das práticas por ele acordadas com vistas a estabelecer o seu próprio *regime de competência*. A busca por conhecimentos em instâncias externas organizou as relações entre diferentes grupos em uma complexa rede de comunidades, semelhante a uma *paisagem de práticas*. Segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015b), enquanto a dimensão do conhecimento negociado em uma comunidade de prática é definida como *competência*, em uma paisagem, a multiplicidade de práticas em que um indivíduo se engaja constitui sua *knowledgeability*. Infere-se, desse modo, que a formação por meio de uma rede de comunidades possa ter contribuído de modo mais abrangente para o desenvolvimento profissional dos professores participantes no âmbito do ensino de inglês para fins de internacionalização.

Ao longo do processo, a produção de MD, tomada como prática central do grupo, ganhou corpo e passou, pouco a pouco, a ser empreendida de forma conjunta, com repertório compartilhado mais evidente bem como maior engajamento por parte dos professores. De modo particular, ao final da etapa investigada, motivado por um propósito em comum, o grupo engajou-se como um todo na busca por um conhecimento que não fazia parte das *histórias de*



aprendizagem de seus membros até então, momento no qual suas experiências participativas serviram de motivação para que seu engajamento em uma prática autoral alcançasse o conhecimento de colegas professores em outras comunidades, buscando reificar, assim, suas experiências no projeto em instâncias diversas.

Com base nos relatos dos participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que, ao se identificar *empreendimento conjunto, engajamento mútuo e repertório compartilhado* nas ações dessa comunidade, na fase final do período investigado, a unidade formada pela dualidade entre experiências participativas e projeções reificantes do grupo sinaliza para a constituição de uma *comunidade de prática*.

As limitações do estudo recaem, precisamente, sobre o fato de que, por não ter sido possível realizar uma observação das práticas formativas propostas, a compreensão da formação restringiu-se aos dados oriundos dos relatos dos participantes. Nesse sentido, uma pesquisa etnográfica teria maior potencial em compreender a proposta de modo mais abrangente, além de figurar como uma possibilidade de encaminhamento para novas etapas do Programa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

CRediT

Reconhecimentos: A autora agradece à Professora Doutora Telma Nunes Gimenez por suas valiosas contribuições como orientadora da pesquisa de mestrado que resultou neste estudo.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. Processo CAAE n.: 06553019.5.0000.5231, Parecer n.. 3.287.117.

Contribuições dos autores:

CORADIN-BAIL, Cibele.

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- ALTBACH, Philip. G. Globalization and the university: realities in an unequal world. In: FOREST, James. J. F.; ALTBACH, Philip. G. (ed.). *International handbook of higher education*. Springer International Handbooks of Education, v. 18. Dordrecht: Springer, 2007. p. 121-139.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; REIS, Simone. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 691-709, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, New York, v. 27, n. 4, p. 412-423, 2008.

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

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. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona.; EGRON-POLAK, Eva; HOWARD, Laura. *Internationalisation of higher education: a study for the European Parliament*. 2015. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) Acesso em: 21 jan. 2025.

DE WIT, Hans. Internationalization of Higher Education: the need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, [S.I.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020.

FREEMAN, Donald. *Educating second language teachers: the same things done differently*. Oxford: OUP, 2016.

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

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janaina Bertollo Cozer. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [S.I.], v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

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

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

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

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

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; NOVELLI, Josimayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões. (org.). *Paraná Fala Idiomas – Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 29-50.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

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.

SALDAÑA, Johnny. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. 2. ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 2013.

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

SANTOS, Sulany Silveira dos; TULIO, Mariza; BORGES, Elaine Ferreira do Vale. O Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Inglês: início e avanços da UEPG no panorama da internacionalização. 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. 187-206.

SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.) *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. p. 163-188.

STEIN, Sharon. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. *Studies in Higher Education*, v. 46, n. 9, p. 1771-1784, 2021.



WENGER, Étienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENGER, Étienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: BLACKMORE, Chris. (ed.) *Social learning systems and communities of practice*. London: Springer, 2010. p. 179-198.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. *Introduction to communities of practice*: a brief overview of the concept and its uses. 2015a. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Acesso em: 19 dez. 2024.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Learning in a landscape of practice: a framework. In: WENGER-TRAYNER, Etienne; FENTON O'CREEVY, Mark; HUTCHINSON, Steven; KUBIAK, Chris; WENGER-TRAYNER, Beverly (ed). *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning*. Abingdon: Routledge, 2015b. p. 13-29.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi, 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.