

Formação de professores-autores no ensino de línguas para a internacionalização da educação superior¹

Educating author-teachers in language courses for the internationalization of higher education

Cibele Coradin-Bail²

Resumo

Com vistas ao fortalecimento da internacionalização da educação superior, a formação de professores de línguas tem figurado dentre os objetivos de programas governamentais com foco na capacitação linguística de comunidades acadêmicas brasileiras. Este estudo explora a formação de professores de inglês em um projeto de extensão vinculado ao Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) durante sua segunda etapa em uma universidade estadual brasileira. Tendo o grupo assumido como prática central a produção de material didático (MD) para cursos de inglês para fins específicos e de inglês como meio de instrução, o estudo explora os efeitos das práticas formativas sobre a identidade profissional das participantes, por meio de uma análise temática, baseada em discursos referentes à prática docente, à autoria e à autorrealização pelo trabalho empreendido. A pesquisa está fundamentada em estudos acerca da virada sociocultural na formação de professores, de comunidades de prática e de professores-autores. Derivado de uma pesquisa mais ampla, este estudo centra-se nos relatos de três professoras do projeto participantes de um grupo focal. Os resultados do estudo apontam que a produção de MD tem importante potencial formativo, além de contribuir para o desenvolvimento de professores-autores.

Palavras-chave: formação de professores de línguas, internacionalização do ensino superior, inglês para fins específicos, produção de material didático, autoria.

Abstract

To strengthen the internationalization of higher education, language teacher education has been among the objectives of government programs focused on teaching languages to Brazilian academic communities. This study explores English teaching education in an extension project associated with the Paraná Speaks Languages Program (PFI) in its second stage at a state university in Brazil. The group adopted as its main practice the production of teaching-learning materials for courses of English for Specific Purposes and English as a Medium of Instruction. Accordingly, this study explores the effects of the formative practices upon the professional identity of the participants. Through a thematic analysis based on discourses related to the teaching practice, authorship, and self-fulfillment with the work done, the research is framed in studies informed by the sociocultural turn in teacher education, communities of practice, and author-teachers. Derived from a broader study, it focuses on the accounts given by three teachers who took part in a focus group. The results suggest that the production of teaching-learning material has an important formative potential and may contribute to the development of author-teachers.

¹ Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL) na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Email: cibelebail@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2961-4431>

Keywords: language teacher education, internationalization of higher education, English for specific purposes, production of teaching-learning material, authorship.

Introdução

A internacionalização da educação superior tem despertado crescente interesse de universidades brasileiras nos últimos anos. Impulsionado, inicialmente, pelo programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (CsF), criado pelo governo federal, em 2011, esse movimento tem sido incentivado por um aumento considerável de esforços com foco no desenvolvimento da interlocução de pesquisadores brasileiros com colegas internacionais. Com vistas a fortalecer esse processo, Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país buscam engajar-se em atividades que permitam ampliar a visibilidade da produção científica brasileira no cenário internacional, incrementar as chances de participação em programas de mobilidade acadêmica, estabelecer projetos de cooperação conjunta com IES de outros países, entre outros.

Dada a necessidade de comunicação implícita às atividades de internacionalização, as articulações que se estabelecem entre essas e as línguas estrangeiras têm despertado o interesse de pesquisadores da área de Linguística Aplicada, em especial no que tange à formação de professores (Gimenez e Passoni, 2016). Políticas governamentais voltadas a capacitar as comunidades acadêmicas brasileiras em línguas estrangeiras no intuito de fortalecer o processo de internacionalização do ensino superior passaram a incorporar entre seus objetivos o desenvolvimento profissional de professores de idiomas como parte de suas ações, impulsionando pesquisas nesse campo (Kirsch, 2017; Sarmento et al., 2018; Senefonte, 2021; Vial, 2017).

Diferentemente dos cursos de línguas para fins gerais, os cursos voltados à consolidação do processo de internacionalização institucional consideram questões inerentes às atividades acadêmicas, demandando conhecimento especializado no que tange ao foco dos cursos de línguas, voltados a fins específicos. Consequentemente, as particularidades dos contextos em que esses cursos são ofertados podem, ainda, instigar a realização de um trabalho singular, orientado para demandas específicas e possibilitando a formação de professores-autores (Garcez e Schlatter, 2017).

Este estudo explora a formação continuada de professores de inglês proposta pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) no âmbito do Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) durante sua segunda etapa (2017-2019). Ao investigar as práticas formativas realizadas, o estudo busca explorar seus efeitos sobre a identidade profissional dos participantes, interessando-se, em particular, pelo trabalho autoral na produção de material didático (MD) assumida pelo grupo.

Este artigo está dividido em outras cinco partes. Na próxima seção, apresento o aporte teórico que fundamenta a pesquisa. Em seguida, explico os procedimentos metodológicos e cuidados éticos adotados. Na seção subsequente, apresento o contexto do estudo. Passo, então, à análise dos dados e discussão dos resultados. Encerro o artigo com algumas considerações finais.

Fundamentação teórica

A internacionalização da educação superior pode ser entendida como:

o processo **intencional** de se integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções e entrega do ensino superior, **em busca da melhoria da qualidade da educação e da pesquisa para todos os alunos e funcionários, contribuindo de modo significativo para a sociedade.** (De Wit et al., 2015, p. 29 – grifos no original, tradução nossa)³

Buscando engajar-se nesse processo, IES no mundo todo recorrem a atividades diversas, tais como a mobilidade acadêmica, a cooperação internacional na pesquisa, a disseminação do conhecimento no cenário internacional, entre outros. Tendo em vista que a comunicação é peça-chave para o êxito dessas atividades, evidencia-se cada vez mais a importância que conhecimentos e competências linguístico-culturais têm para o fortalecimento desse processo (Guimarães, Finardi e Casotti, 2019).

Com efeito, o ensino de línguas para fins de internacionalização da educação superior conquistou importante espaço no Brasil nos últimos anos, com a criação de programas governamentais como o Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁴, em nível nacional, e o Paraná Fala Idiomas (PFI)⁵, em nível estadual. Ao centrarem-se em cursos de línguas com foco em fins específicos, tais como escrita de *abstract*, projetos de pesquisa ou apresentações orais em eventos acadêmicos, essas iniciativas passaram a incorporar também a formação de professores de línguas entre seus objetivos, dado o entendimento de que a oferta de cursos como esses demanda conhecimento especializado.

Pesquisas realizadas em contextos de formação de professores de inglês vinculados a esses programas têm demonstrado que essas ações oportunizam o desenvolvimento profissional com foco no ensino de inglês para fins de internacionalização. Nesse sentido, Vial (2017) aponta que elas promovem uma conscientização acerca das diferenças entre o ensino de inglês para fins acadêmicos e o de inglês para fins gerais, além do aprimoramento de conhecimentos linguísticos e da aprendizagem de dinâmicas para a sala de aula. Kirsch (2017) ressalta que a formação por meio de uma comunidade de prática nesse cenário apresenta benefícios advindos tanto de práticas formais (reuniões pedagógicas, sessões de *microteaching*, *workshops* e palestras) quanto informais (compartilhamento de materiais, histórias de sala de aula ou planejamento de aulas em conjunto).

Em pesquisa realizada em contexto semelhante ao do presente estudo (PFI), Senefonte (2021) avalia que a formação docente por ele investigada foi marcada por benefícios em termos de ganhos pragmáticos (como em questões didático-pedagógicas e interpessoais), no domínio cognitivo (melhora do conhecimento linguístico e teórico-metodológico), com chances de promover, inclusive, o empoderamento dos professores. O autor destaca, no entanto, que a adoção de um MD que não aborde questões contemporâneas no ensino-aprendizagem de língua inglesa pode apresentar desafios significativos em termos didático-pedagógicos aos professores, ressaltando a importância de um maior número de pesquisas que se dediquem a esse campo.

Com base na perspectiva sociocultural (Johnson, 2006; 2009), entendemos que o desenvolvimento da consciência humana está intrinsecamente ligado às atividades sociais

³ No original: “the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society**”.

⁴ <https://isf.mec.gov.br/>

⁵ <https://www.seti.pr.gov.br/paranafalaidiomas>

específicas em que nos engajamos, as quais são dinâmicas, física e socialmente situadas, além de se encontrarem distribuídas entre sujeitos, ferramentas e atividades diversas. Nessa perspectiva, os professores interpretam o que sabem e os modos como fazem uso desse conhecimento em sua prática docente com base no conhecimento que têm de si mesmos, do contexto em que se encontram, de seus alunos, do currículo e da comunidade como um todo.

Entende-se, desse modo, que a construção do conhecimento de um indivíduo está fundamentada em suas experiências históricas e sociais, sendo permeada pelo conhecimento específico das diferentes “comunidades de prática” das quais ele participa (Johnson, 2006). “Comunidades de prática” podem ser entendidas como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem como torná-lo melhor ao interagirem regularmente” (Wenger-Trayner e Wenger-Trayner, 2015, p. 2)⁶. Nesses arranjos, a aprendizagem está baseada em um processo duplo de negociação de sentidos, que ocorre por meio da *participação* em atividades, diálogos e reflexões coletivas diversas, bem como da *reificação* dessas vivências, ou seja, da produção de artefatos físicos e conceituais que refletem nossa experiência compartilhada e em torno dos quais nossa participação se organiza. É na interrelação entre *participação* e *reificação* em comunidades de prática diversas que construímos nossas *histórias de aprendizagem* particulares (Wenger, 1998; 2010).

Nessa direção, entende-se que é também por meio de nossas experiências participativas aliadas às nossas projeções reificantes que construímos quem somos. Segundo Wenger (1998), tratar da identidade em termos sociais implica compreender a própria definição de individualidade como algo que é parte integrante das práticas de comunidades específicas. Assim, seria uma dicotomia, segundo ele, questionar se a unidade de análise da identidade deve ser a pessoa ou a comunidade, pois é o processo de sua constituição mútua que realmente importa. Seria difícil apontar onde, exatamente, termina a esfera do individual e onde começa a do coletivo, pois cada ato de participação e reificação reflete essa constituição entre indivíduos e coletividades. Nossas práticas, visões de mundo e até mesmo nossos pensamentos mais particulares refletem nossa participação em comunidades sociais.

A identidade se constitui, assim, em uma sobreposição de eventos de *participação* e *reificação*, traçando trajetórias no interior e transversalmente às comunidades de prática nas quais nos engajamos, podendo ser entendida como um “constante tornar-se”. O pertencimento a uma comunidade de prática corresponde a uma identidade como forma de competência, composta por três dimensões: a “mutualidade do engajamento”, a “responsabilidade pelo empreendimento” e a “negociabilidade de um repertório” (Wenger, 1998).

Observadas essas particularidades, o espaço de formação docente pode se configurar como uma comunidade de prática, visto que, em contextos como esse, os grupos costumam organizar-se em torno de um interesse em comum. Nessa direção, Garcez e Schlatter (2017) argumentam que “a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas” (p. 13). Para além dessa dimensão participativa, eles argumentam que a formação docente deve propiciar o desenvolvimento de sujeitos autores, ressaltando, assim, que a reificação das experiências vivenciadas é parte significativa desses contextos sociais.

“Autoria”, portanto, “implica construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (Garcez e Schlatter, 2017,

⁶ No original: “groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”.

p. 18)⁷. Segundo os autores, ela se manifesta na produção e apreciação coletiva de materiais didáticos e de avaliação da aprendizagem, bem como no relato contínuo das experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas e dos modos como os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem foram abordados.

Os autores propõem três princípios para a formação de professores de línguas. O primeiro defende o espaço singular de atuação como cenário que pauta a formação de professores-autores e no qual eles são autônomos em suas escolhas. O segundo considera que a reflexão coletiva entre pares é procedimento central para a formação de professores-autores, sugerindo que a autoria surge das práticas colaborativas emergentes na rotina educacional. O terceiro ressalta o registro de experiências pedagógicas como princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores.

No contexto investigado nesta pesquisa, a produção de MD pelos próprios professores foi assumida como uma das práticas centrais do grupo, em torno da qual diferentes ações formativas foram organizadas. Segundo Leffa et al. (2019), a produção de MD tem figurado como preocupação constante em cursos de formação de professores de línguas. Embora desafiadora no sentido de que exige do professor um investimento complementar em novos saberes bem como um adicional de tempo disponível, essa atividade é também permeada por aspectos positivos, que se traduzem em benefícios tanto no âmbito da aprendizagem dos alunos quanto do trabalho docente.

Dentre os benefícios acerca da produção de MD pelo professor, os autores apontam que a literatura da área tem ressaltado a “ênfase na possibilidade de contextualização do ensino, individualização, personalização e uso adequado do imprevisível como recurso para enriquecer a aprendizagem” (Leffa et al., 2019, p. 182). Esses aspectos associam-se a uma perspectiva que se preocupa com a capacidade de atender às demandas e interesses da comunidade, dos alunos bem como do contexto sócio-histórico considerado.

Complementarmente, os autores consideram que a produção de MD pode, ainda, despertar no professor um prazer pela autoria, visto que ele sente satisfação ao ver seus alunos engajados em atividades que ele mesmo elaborou. Nesse sentido, ao passo que alguns professores podem encarar os desafios associados à produção de MD como uma sobrecarga de trabalho, outros podem avaliá-los como oportunidades de autorrealização (Leffa et al., 2019).

Ao explorar a formação de professores proposta pelo PFI em sua segunda etapa na UEL, este estudo se ampara nos aportes teóricos aqui apresentados no intuito de analisar os efeitos das práticas formativas realizadas na identidade profissional dos participantes. Na próxima seção, apresento a natureza da pesquisa, os participantes, além dos procedimentos metodológicos e cuidados éticos adotados.

Procedimentos Metodológicos

Esta é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa e base interpretativista (Schwandt, 2000), do tipo estudo de caso (Yin, 2001). O projeto do estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UEL, com observância às normas por ele estabelecidas em todos os procedimentos realizados.

⁷ Conceito elaborado pelos autores e apresentado, inicialmente, 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 Garcez e Schlatter são autores expressamente nomeados.

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla (Coradin-Bail, 2020), que teve como contexto a formação continuada de professores de inglês ofertada por um projeto de extensão⁸ no âmbito do Programa Paraná Fala Idiomas (PFI) em uma universidade estadual do Paraná em sua segunda etapa (2017-2019). A pesquisa contou com 10 participantes então atuantes no projeto: a coordenadora institucional, o orientador pedagógico e oito professores de inglês⁹.

Os dados foram gerados entre maio e julho de 2019 por meio dos seguintes instrumentos: a) uma entrevista coletiva com os coordenadores do projeto, gravada em áudio; b) um questionário eletrônico via Google Formulários, aplicado aos oito professores participantes; e c) um grupo focal, realizado com as três professoras atuantes na fase final da etapa, gravado em áudio e vídeo. O recorte aqui apresentado utiliza os dados da entrevista coletiva (EC) para a contextualização da formação e centra-se, prioritariamente, nos dados gerados por meio do grupo focal (GF) para abordar o objetivo deste estudo. Para preservar suas identidades, as professoras participantes do GF são identificadas, neste artigo, como Fernanda, Jessica e Lia, pseudônimos escolhidos por elas mesmas.

À época da geração dos dados, Fernanda e Lia, graduadas em Letras, realizavam mestrado na área de Estudos da Linguagem / Letras Estrangeiras Modernas. Jessica encontrava-se em formação inicial em Letras, porém, por já ter outra formação anterior em nível de Graduação e experiência no ensino de inglês, era elegível para participar do projeto. As três participantes tinham experiência de quatro a cinco anos no ensino de inglês. No âmbito do PFI, Lia integrava o projeto pelo terceiro semestre consecutivo, Fernanda pelo segundo e Jessica encontrava-se em seu primeiro semestre no projeto. No entanto, anteriormente à sua entrada no PFI, Jessica atuara como professora de inglês no projeto vinculado ao Programa IsF na UEL, cujos propósitos são bastante semelhantes aos do PFI, tendo parte de sua formação docente realizada em conjunto com a equipe do PFI na IES.

Realizadas a EC e o GF, os dados foram transcritos e, posteriormente, tratados com base em uma análise temática. O processo analítico foi realizado de modo sucessivo e progressivo. Para tanto, procedeu-se com uma abordagem eclética¹⁰ para a codificação dos dados (Saldaña, 2013), por meio da qual foram estabelecidas temáticas associadas aos propósitos da pesquisa mais abrangente, sendo elas: a) “formação”; b) “desenvolvimento profissional”; e c) “identidade”, com incorporação posterior de “comunidades de prática”, temática emergente dos dados. Para o recorte de estudo aqui apresentado, interessa-nos discutir os achados referentes à “identidade” das professoras, temática que considerou discursos referentes à prática docente, à autoria na produção de MD, à autorrealização pelo trabalho empreendido, dentre outros (ex.: “a gente está no coração do mundo falando de linguagem”; “estou me sentindo uma guerreira”).

Anteriormente à divulgação dos resultados da pesquisa, todos os participantes tiveram acesso à análise dos dados e foram convidados a expressar suas impressões e manifestar

⁸ Neste estudo, utilizo o termo “Programa” para referir-me ao Programa Paraná Fala Idiomas, em nível estadual, enquanto o termo “projeto” é empregado ao abordar as ações do PFI na UEL, visto que, nesse espaço, a iniciativa é cadastrada como projeto de extensão.

⁹ Ao todo, o projeto contou com nove professores de inglês contratados por meio de editais externos para atuação na segunda etapa, porém, uma não respondeu ao convite para participar da pesquisa. Cada semestre contava com três professores, que poderiam permanecer no projeto até o término da etapa. Por motivos particulares, muitos professores deixaram o projeto antecipadamente, em grande parte, devido a envolvimento em atividades da pós-graduação *stricto sensu*, gerando a necessidade de contratação de novos professores ao longo do período investigado.

¹⁰ Abordagem exploratória que emprega uma associação de dois ou mais métodos de codificação propostos pelo autor, de modo a atender aos diferentes objetivos do estudo.

quaisquer desconfortos acerca das interpretações realizadas no estudo, a fim de que eventuais adequações pudessem ser realizadas em tempo. Quatro dos participantes responderam à devolutiva, manifestando estarem de acordo com a análise realizada e reiterando a importância do estudo. Dois deles solicitaram, no entanto, a omissão de alguns dados por eles fornecidos por motivos pessoais, ao que foram atendidos. Nenhum dos participantes manifestou desconforto com relação às interpretações realizadas. Esse procedimento teve como objetivo observar, para além dos cuidados éticos formais recomendados, uma “ética emancipatória”, conforme proposta por Chimentão e Reis (2019), no intuito de garantir uma distribuição de poder entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, incorporando também as vozes desses ao relato final.

Contexto do estudo

O PFI é uma política linguística que visa impulsionar o processo de internacionalização das IES paranaenses. O Programa é parte integrante das ações estratégicas da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), tendo apoio da Unidade Gestora do Fundo Paraná. Instituído em 2014, como Paraná Fala Inglês, o Programa visava, inicialmente, incrementar a proficiência em língua inglesa do alunado das universidades estaduais do Paraná¹¹, a fim de aumentar suas chances de participação em programas de mobilidade acadêmica, a exemplo do CsF (Rios, Novelli e Calvo, 2021). Atualmente, o PFI oferta cursos gratuitos de espanhol, francês e inglês às comunidades internas dessas IES, além de português como língua de acolhimento a estudantes e pesquisadores da comunidade internacional.

A UEL participa do PFI desde sua primeira etapa, quando ofertava cursos preparatórios para o exame de proficiência em inglês TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language – internet based test*) em níveis intermediário e pós-intermediário, assim como as demais universidades que integraram o Programa naquela fase. Diante da possibilidade de oferta de novos cursos na segunda etapa do PFI, uma consulta à comunidade interna da IES buscou identificar possíveis cursos de inglês a serem ofertados com vistas a atender demandas específicas da comunidade. Dentre os agentes universitários que participaram da consulta, as preferências dividiram-se entre cursos de inglês para fins gerais (34,1%) e aqueles voltados para sua área específica de atuação (33%). Não obstante, a escolha pelo curso de inglês acadêmico foi predominante entre discentes e docentes da graduação (39,4%) e da pós-graduação (48,7%) (Marson et al., 2021).

Com base nos resultados dessa consulta e na avaliação de que as demandas institucionais por cursos de inglês para fins gerais já eram atendidas por outra iniciativa da UEL – o Laboratório de Línguas, para a segunda etapa do PFI, além dos cursos preparatórios para o TOEFL, a equipe à frente do projeto priorizou a oferta de cursos de inglês para fins específicos, escolhidos a partir do rol de cursos estabelecido pelo Programa em nível estadual¹². Desse modo, os cursos de inglês ofertados ao longo da etapa tiveram como foco o ensino de: 1) inglês acadêmico, com cursos distintos voltados a apresentação oral, escrita de *abstract*, leitura, projeto de pesquisa e preparatório para exames internacionais; 2) inglês para mobilidade ou para fins de internacionalização, cujo foco era dividido em habilidades orais e habilidades

¹¹ 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).

¹² Informações disponibilizadas pela coordenadora institucional na EC.

escritas; 3) inglês para públicos específicos, como agentes universitários, profissionais da área de Educação e profissionais de Enfermagem; e 4) inglês como meio de instrução (*English as a Medium of Instruction* – EMI), voltado a professores de diversas áreas com interesse em ministrar suas aulas em língua inglesa.

Esses cursos foram distribuídos ao longo da segunda etapa do Programa, iniciada em junho de 2017 e finalizada em meados de 2019. A etapa foi composta por quatro períodos letivos semestrais e cada semestre contava com a oferta de nove turmas de cursos distintos na UEL, divididas entre os três professores atuantes no período. A partir dessa etapa, a equipe de professores passou a ser composta por profissionais graduados contratados por meio de editais de seleção externa¹³ e seus compromissos com o Programa incluíam a participação na formação continuada ofertada pela IES.

Concomitantemente, foi também nessa etapa que, por meio de uma parceria estabelecida pelo Programa, em nível estadual, com a *Languages Canada*, associação do setor de educação linguística do Canadá, passou-se a adotar o MD da *Smrt English*¹⁴ para o rol de cursos a serem ofertados pelo PFI em todas as IES participantes. No contexto investigado, as primeiras experiências com esse MD sugeriram que ele não correspondia aos propósitos dos cursos selecionados pelo projeto local a partir do leque de opções proposto pelo Programa, os quais tinham como foco o inglês para fins acadêmicos. Nessa direção, Sanches (2019), buscando analisar a adequação do MD da *Smrt English* aos objetivos globais do PFI, ressalta que o MD adotado compreende uma perspectiva de “língua como código”, a qual seria incondizente com os propósitos de cursos de inglês para fins específicos, para os quais o autor considera que uma perspectiva discursiva de ensino seria mais adequada.

Com base na avaliação de que esse MD não se adequava aos propósitos dos cursos ofertados, a equipe atuante no primeiro semestre do projeto passou a desenvolver MD autoral, com foco no inglês acadêmico, a fim de complementar o trabalho com o material da *Smrt English* de modo direcionado aos objetivos dos cursos. Essa decisão influenciou a formação proposta pela coordenação do projeto naquele semestre, que ofertou *workshops* com professores convidados da área de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) da UEL, por meio dos quais, buscou-se abordar conteúdos considerados relevantes para a produção de MD para o ensino de inglês para fins específicos.

A recepção positiva dos alunos dos cursos ofertados pelo projeto com relação ao uso de MD direcionado a fins acadêmicos motivou a coordenação institucional a buscar uma negociação com a coordenação estadual do PFI para que, a partir do segundo semestre da etapa, os cursos ofertados nessa IES pudessem utilizar apenas o MD produzido pela equipe local, abandonando o uso do *Smrt English*. Conseqüentemente, a atividade na qual a equipe se engajara, inicialmente, de modo experimental, assumiu papel fundamental para os cursos a serem ofertados a partir do segundo semestre da etapa, influenciando a formação proposta ao longo do período investigado.

¹³ Na primeira etapa do PFI, foi concedida às universidades estaduais paranaenses, em um primeiro momento, a possibilidade de realizar uma seleção interna com agentes universitários e docentes da própria IES para ministrar as aulas dos cursos ofertados pelo Programa (Santos, Tulio e Borges, 2021).

¹⁴ Instituição responsável por um sistema de aprendizagem de língua inglesa desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da *Canadian College of English Language*.

O desenvolvimento de professoras-autoras no âmbito do ensino de inglês para fins de internacionalização do ensino superior

Ao longo da segunda etapa do PFI-Inglês na UEL, diferentes modalidades de formação foram propostas a cada semestre, as quais consideravam a experiência dos professores em atuação com relação ao foco dos cursos ofertados no período, bem como os conhecimentos necessários para a produção de MD para o ensino de inglês para fins específicos e, ao final da etapa, para aulas de EMI¹⁵. Além dos *workshops* temáticos realizados no primeiro semestre do Programa, as demais modalidades de formação emergentes ao longo do período incluíram: a) *workshops* com *English Teaching Assistants* (ETAs) da Fulbright, com foco em desenvolvimento linguístico; b) treinamento voltado à assistência em escrita acadêmica à comunidade interna; c) disciplina de mestrado profissional em Letras Estrangeiras Modernas ofertada pela coordenadora institucional; d) cursos *online* sobre EMI no *website Future Learn* e na plataforma *Cambridge Assessment*; e) cursos presenciais sobre EMI com professor especialista da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio de parceria estabelecida pelo PFI; e f) encontros de formação conjunta em EMI com a equipe do projeto IsF na UEL.

Essas modalidades de formação buscavam fornecer aos professores conhecimentos considerados relevantes para as práticas acordadas pela equipe. Desse modo, conhecimentos de viés teórico, como os apresentados por meio dos *workshops* e da disciplina de mestrado, permitiram às professoras reconhecerem mudanças de perspectiva com relação ao ensino de língua inglesa bem como a ressignificação de crenças, como relata Jessica no GF: “foi um divisor de águas para eu entender o que que é leitura”; “como a gente tinha uma ideia errada do que era o ESP¹⁶ no começo!”.

No entanto, é no trabalho em grupo orientado para a produção de MD que as professoras participantes do GF reconhecem o verdadeiro estímulo para o seu desenvolvimento profissional, além da própria prática docente. Segundo elas, a produção de MD era realizada em maior intensidade no período de recesso que antecedia o início das aulas do semestre letivo, quando trabalhavam em conjunto na elaboração de MD para todos os cursos a serem ofertados no período, sem levar em conta quais cursos ficariam sob a responsabilidade de cada uma. Essa prática era, no entanto, contínua, com a realização de adaptações ao longo do semestre conforme as necessidades identificadas em cada turma, em trabalho que considerava consultas tanto à coordenação quanto às colegas.

Inicialmente, a adesão à prática pode ser desafiadora, visto que essa não é uma atividade a que professores em geral estejam habituados, especialmente, de modo constante. Acostumados com um modelo de ensino baseado em MD previamente selecionado e decidido hierarquicamente pelas escolas, os professores do projeto precisaram reaprender a planejar seus cursos e organizar suas aulas, o que afetou sua autoimagem como docentes, a exemplo do que se percebe no relato de Fernanda:

Excerto 01

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

¹⁵ Os dados referentes ao desenho da formação são provenientes da EC.

¹⁶ *English for Specific Purposes*: inglês para fins específicos.

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. X¹⁷], 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).

Ao deparar-se com a tarefa de planejar um curso prioritariamente autoral tão logo integrou o projeto, Fernanda parece reconhecer-se não apenas diante de um desafio, mas também de um conflito, questionando-se, inclusive, sobre suas próprias capacidades docentes (“Meu Deus! E agora? Eu acho que eu não sou professora!”). Não obstante, a sensação de incompetência vivenciada inicialmente é, aos poucos, superada pela parceria de suas colegas professoras, as quais exercem importante papel no acolhimento de Fernanda por meio da reificação de suas experiências anteriores no projeto, contribuindo para sua aprendizagem. Percebe-se, ainda, que, passado seu primeiro período letivo no projeto, Fernanda manifesta ter encontrado maior autoconfiança (“Nossa, acho que agora eu já... já sei caminhar, né?”) não apenas no que tange à sua própria prática docente, mas também no sentido de reificar suas experiências às colegas (“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?’”).

A produção de MD de forma colaborativa, cuja relevância é também reconhecida por Fernanda no Excerto 01, constitui o espaço no qual as experiências participativas das professoras nas diversas modalidades de formação e práticas pedagógicas se interrelacionam com as projeções reificantes daquilo que era considerado relevante para o grupo. Eventos de negociação de sentido, como o relatado por Fernanda, demonstram como, nessa comunidade, as professoras se identificavam ora como alunas-professoras, ora como professoras-autoras-formadoras.

Nessa direção, ao se reconhecerem como produtoras de MD, de modo diverso de experiências anteriores, que lhes conferiam papel semelhante ao de consumidoras, as professoras expressam uma sensação prazerosa pelo protagonismo docente que emerge dessa prática.

Excerto 02

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

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

JESSICA: Sim.

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

FERNANDA: Exato! Sim.

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

FERNANDA: ISSO é um desafio! E você ver se o aluno realmente está

¹⁷ Prof. X=professora PFI não participante desta pesquisa.

interessado naquilo ou não, né. Porque se ele, se você percebe que ele não está interessado: “Não, próxima aula eu vou adaptar, vou fazer outra coisa!”.

LIA: Sim.

JESSICA: É, é...

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

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

FERNANDA: É.

LIA: “Eu consegui construir um negócio aqui!”

FERNANDA: Exato! Exato!

JESSICA: Gente, não tem satisfação maior!

Embora reconheçam na produção de MD um desafio, as professoras expressam, em diferentes momentos, autorrealização pelo trabalho desenvolvido (“pra mim, foi muito marcante a produção de material, fez com que eu me sentisse professora!”; ““Eu consegui construir um negócio aqui!””; “Gente, não tem satisfação maior!”), corroborando a possível emergência de um “prazer pela autoria” (Leffa et al., 2019).

Em outro momento do GF, Lia reitera essa percepção, manifestando ter se sentido “realizada” ao produzir MD, atividade que parece ter contribuído também para a construção de sua identidade como professora-autora (“eu me senti muito... dona da minha prática [docente] fazendo material!”). Sugere-se, assim, que é na satisfação manifestada pelas participantes diante dos resultados de sua prática autoral que se encontra a expressão de suas identidades como professoras nas vivências do projeto, pois, como afirmam Leffa et al. (2019), “quando o professor produz seu próprio material projeta nele sua presença, como um autor que se multiplica em sua obra” (p. 199).

Buscando compreender como as participantes se identificavam com relação ao seu desenvolvimento profissional como professoras de inglês para fins de internacionalização do ensino superior, procurei estabelecer uma correlação que nos permitisse explorar o conceito de trajetória de aprendizagem. Assim, propus uma analogia entre uma jornada em meio a montanhas e seu percurso no projeto por meio da seguinte imagem:

Figura 1. Imagem principal proposta para reflexão



Fonte: Ungaro (2018).

Na imagem principal utilizada para a discussão, observa-se uma estrada, usada para simbolizar a proposição de um trajeto a ser percorrido, além de um campo, um bosque, um morro mais baixo e mais próximo do início da jornada, montanhas mais altas ao fundo evidenciando picos de diferentes alturas, além de espaços de luz e de sombra em toda a paisagem. Perguntadas sobre onde se encontravam na imagem no que tange ao seu desenvolvimento profissional para o ensino de inglês para fins de internacionalização, as professoras a exploraram de modos diversos.

Excerto 03

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

FERNANDA: É.

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

FERNANDA: Sim, sim.

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

FERNANDA: Exatamente.

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

No Excerto 03, embora reconheça que as práticas assumidas pelo grupo contribuem significativamente para seu desenvolvimento profissional, Lia ressalta que cada novo curso a ser planejado apresenta um novo desafio. Suas reflexões apontam para o reconhecimento de que suas diferentes experiências no projeto lhe permitem sentir-se capaz de traçar novos caminhos diante dos obstáculos que se apresentam a cada novo curso a ser ministrado. Nessa direção, ao explorar outra imagem apresentada para reflexão, Lia ressalta a importância de que nós, professores, saibamos reconhecer nossas competências, ainda que admitamos que o processo de aprendizagem não tem fim, o que é corroborado por Fernanda.

Figura 2. Imagem de apoio para a reflexão



Fonte: Vinh (2018).

Excerto 04

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

FERNANDA: Verdade!

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

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

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

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

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

FERNANDA: Estamos num processo aí! Estamos num processo!

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

CIBELE: Entendi.

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

FERNANDA: Exato.

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

FERNANDA: É.

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

FERNANDA: Sim.

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

FERNANDA: Sim, sim.

A imagem #3 a que Lia se refere (Figura 2) apresenta uma mulher caminhando calmamente sobre a crista de um morro, tendo ampla visão da paisagem que a cerca. A essa cena, a participante associa sua percepção de como se sente naquele momento no que tange ao ensino de inglês para fins de internacionalização, ressaltando que, embora a busca por novos conhecimentos deva ser constante, as histórias de aprendizagem que trazemos em nossa bagagem também devem ser valorizadas. De modo análogo, Fernanda reitera encontrar-se em um “processo” de desenvolvimento profissional, o que corrobora o pressuposto de Wenger (1998) de que a identidade é um “constante tornar-se”. Em outro momento do GF, Fernanda associa o ensino de inglês para fins acadêmicos a um trabalho marcado por “desafios atrás de desafios”, o qual lhe instiga a empenhar-se continuamente (“nunca você está numa zona confortável. Eu não me sinto nessa zona confortável!”), reiterando sua avaliação de que se encontra em um processo constante de aprendizagem.

Não obstante, ao buscar refletir sobre onde se encontra na imagem principal (Figura 1), Jessica identifica-se, inicialmente, como uma professora “bem perdida dentro da floresta”, sensação também compartilhada por Fernanda e Lia, naquele momento. No entanto, após algumas reflexões coletivas, Jessica reconsidera sua posição na trajetória ao reconhecer o valor de suas histórias de aprendizagem no âmbito dos dois projetos do qual participara nos últimos

dois anos (IsF e PFI). Afirmando sentir-se mais otimista com relação às suas competências, Jessica diz: “[...] eu penso um pouco nas montanhas. Eu acho que eu estou quase chegando pra começar a escalar a montanha!” (em referência ao morro mais próximo a partir da perspectiva de quem se encontra na estrada da imagem principal).

Observa-se, desse modo, que as reflexões emergentes do GF permitem constatar que, para as participantes, as práticas acordadas pela equipe do projeto eram um tanto desafiadoras. Por outro lado, sua autoimagem com relação aos conhecimentos considerados necessários para o desempenho dessas atividades revela que houve desenvolvimento profissional ao longo do processo formativo investigado, ainda que reconheçam que o caráter inconstante dos cursos ofertados demanda aperfeiçoamento contínuo.

Considerações finais

A decisão pela utilização de MD autoral no contexto investigado influenciou a formação docente ao mobilizar membros de comunidades diversas em busca de conhecimentos considerados relevantes para as práticas acordadas pela equipe do PFI na UEL. Para além de se revelar uma atividade com importante potencial formativo, embora não tivesse sido escolhida com esse propósito, a produção de MD permitiu às participantes em formação perceberem o papel do professor como o de alguém que explora seu contexto de atuação no intuito de compreender as demandas específicas de aprendizagem dos alunos e abordá-las adequadamente. Nesse sentido, uma formação que permita compreender que a análise de necessidades, intrínseca ao ensino de inglês para fins específicos, aliada à produção de MD atenta às necessidades identificadas, apresenta-se relevante para o contexto de internacionalização da educação superior, visto que cada IES integra esse movimento orientada por objetivos particulares.

Relatos emergentes do GF sugerem que as participantes se percebem como professoras melhor qualificadas para o ensino de inglês para fins de internacionalização diante de suas vivências no projeto, reconhecendo-se como professoras-autoras (Garcez e Schlatter, 2017), uma vez que se percebem participantes ativas no processo de escuta, criação e decisão acerca do que é relevante no ensino-aprendizagem de inglês para seus alunos, além de revelarem terem encontrado prazer na autoria (Leffa et al., 2019). Sua identidade nessa comunidade de prática em constituição é percebida por meio de uma competência baseada na mutualidade no engajamento, na responsabilidade pelo empreendimento conjunto e na negociabilidade do repertório (Wenger, 1998).

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para novas propostas de formação de professores de línguas para fins de internacionalização, que tenham como compromisso o atendimento às demandas particulares de aprendizagem dos alunos para contextos acadêmicos, bem como para estudos futuros nesse campo. De modo particular, corroborando a visão de Garcez e Schlatter (2017) de que “o princípio geral que orienta a educação é a formação para o exercício da cidadania” (p. 13), espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para que novas propostas formativas no campo do ensino de línguas para fins de internacionalização da educação superior tenham como norte a formação de professores-autores. Isso implica criar oportunidades para que esses professores se encontrem regularmente, manifestem suas produções autorais coletivamente e reifiquem suas experiências não apenas no interior de sua comunidade de prática, mas de modo a contribuir também para o desenvolvimento profissional de colegas professores em outros contextos com objetivos semelhantes.

Desse modo, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo possam indicar uma possibilidade de ação na formação de professores de línguas que se mostre efetivamente comprometida com a internacionalização institucional, dando voz a todos os participantes, sejam eles alunos ou professores, de modo a atender aos objetivos particulares de seu contexto.

Referências

- Chimentão, L. K., & Reis, S. (2019). Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. *Alfa: Revista de Linguística*, 63(3), 691-709.
<https://doi.org/10.1590/1981-5794-1911-9>
- Coradin-Bail, C. (2020). Formação de professores de inglês para fins específicos com vistas à internacionalização do ensino superior [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina].
<https://repositorio.uel.br/handle/123456789/8854>
- De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., & Howard, L. (Eds.) (2015). *Internationalisation of higher education: A study for the European parliament*. European parliament.
[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)
- Garcez, P. M., e Schlatter, M. (2017). Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. Em E. Mateus e J. R. Tonelli (Ed.), *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas* (pp. 13-36). Blucher.
<https://doi.org/10.5151/9788580392708-01>
- Gimenez, T. N., e Passoni, T. P. (2016). Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópio*, 14(1), 115-126.
<https://doi.org/10.4013/cld.2016.141.10>
- Guimarães, F. F., Finardi, K. R., & Casotti, J. B. C. (2019). Internationalization and Language Policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(2), 295-327.
<https://doi.org/10.1590/1984-6398201913553>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
<https://doi.org/10.2307/40264518>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203878033>
- Kirsch, W. (2017). *Teacher development in a community of practice in Southern Brazil* [Tese de Doutorado, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172932>
- Leffa, V. J., Costa, A. R., e Beviláqua, A. F. (2019). O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. Em K. R. Finardi, R. Tílio, V. Borges, A. Dellagnelo, E. Ramos Filho. (Ed.), *Transitando e transpondo (n)a Linguística Aplicada* (pp. 267-297). Pontes.
https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html

- Marson, M. Z., Gimenez, T., e Furtoso, V. B. (2021). 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). Em E. S. Rios, J. Novelli, & L. C. S. Calvo. (Orgs.) *Paraná Fala Idiomas – Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado* (pp. 29-49). Pontes Editores.
- Rios, E. S., Novelli, J., e Calvo, L. C. S. (Orgs.) (2021). *Paraná Fala Idiomas – Inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado*. Pontes Editores. https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/parana_fala_idiomas_-_ingles_-_pesquisas_praticas_e_desafios_de_uma_politica_linguistica_de_estado.pdf
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.
- Sanches, G. J. (2019). *O Programa Paraná Fala Inglês: uma autoetnografia sobre a concepção de língua e uso de material didático em sala de aula* [Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba].
- Santos, S. S. dos Tulio, M., e Borges, E. F. V. (2021). O Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Inglês: início e avanços da UEPG no panorama da internacionalização. Em E. S. Rios, J. Novelli, & L. C. S. Calvo (Eds.), *Paraná Fala Idiomas – Inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado* (pp. 187-206). Pontes Editores. https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/parana_fala_idiomas_-_ingles_-_pesquisas_praticas_e_desafios_de_uma_politica_linguistica_de_estado.pdf
- Sarmento, S., Abreu-e-Lima, D. M., e Moraes Filho, W. B. (Orgs.). (2018). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Editora UFMG.
- Schwandt, T. A. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. Em N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 163-188). Sage Publications.
- Senefonte, F. H. R. (2021). The Paraná Speaks English Program in teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(3), 955-980. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116721>
- Ungaro, F. (2018). Montanhas sob nuvens azuis. [Fotografia]. <https://www.pexels.com/pt-br/foto/montanha-sob-nuvens-azuis-1531961/>
- Vial, A. P. S. (2017). “Um Everest que eu vou ter que atravessar”: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras [Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172949>
- Vinh, Q. N. (2018). Pessoa caminhando no campo [Fotografia]. <https://www.pexels.com/pt-br/foto/pessoa-caminhando-no-campo-2132126/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Em C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer Verlag and the Open University. <https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. Wenger-Trayner.

<https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. (2a ed.) (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 1994).