

Eliane Segati Rios
Josimayre Novelli
Luciana Cabrini Simões Calvo
(Organizadoras)

PARANÁ FALA IDIOMAS - INGLÊS:

Pesquisas, práticas e desafios
de uma política linguística de Estado



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R586p Rios, Eliane Segati; Novelli, Josimayre; Calvo, Luciana Cabrini Simões (Org.).
Paraná fala idiomas - inglês: Pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de
Estado / Organizadoras: Eliane Segati Rios, Josimayre Novelli e Luciana Cabrini Simões Calvo;
Prefácio de Luiz Cezar Kawano. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
216 p.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-165-8

1. Ensino de Inglês. 2. Formação de Professores. 3. Linguagem. 4. Línguas. I. Título.
II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Língua inglesa. 420

Eliane Segati Rios
Josimayre Novelli
Luciana Cabrini Simões Calvo
(Organizadoras)

PARANÁ FALA IDIOMAS - INGLÊS:

Pesquisas, práticas e desafios
de uma política linguística de Estado



Copyright © 2021 - das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Dos autores e organizadoras

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Luiz Cezar Kawano	
APRESENTAÇÃO	13
O PARANÁ FALA IDIOMAS: UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA SUPERINTENDÊNCIA GERAL DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR.....	19
Eliane Segati Rios	
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)	29
Marilice Zavagli Marson Telma Gimenez Viviane Bagio Furtoso	
REFLEXÕES SOBRE A SEGUNDA FASE DO PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	51
Aline Priscilla Brancalhão Züge Josimayre Novelli Luciana Cabrini Simões Calvo Nelci Alves Coelho Silvestre	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS (PFI)/UEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UM PROJETO DE ENSINO.....	65
Flávia Bissi de Oliveira Lara Beatriz Zanesco Luciana Cabrini Simões Calvo	

O PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ: UM ESTUDO DOCUMENTAL.....	77
Eliane Segati Rios	
Fábio Henrique Rosa Senefonte	
O PROGRAMA PARANÁ FALA IDIOMAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	99
Amanda Parpinelli	
Gabriela Pepis Belinelli	
Izabelle Cicarelli Godoy	
O PROGRAMA PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES SOBRE O “PARANÁ FALA INGLÊS” NA UNESPAR.....	119
Alessandra Augusta Pereira da Silva	
Alisson Davis de Souza e Silva	
<i>O PARANÁ FALA INGLÊS</i> (PFI) NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO -OESTE (UNICENTRO): CONQUISTAS E DESAFIOS.....	137
Neide Garcia Pinheiro	
Luciane Baretta	
Eunice Pereira Guimarães	
Leonilda Procailo	
A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ E O SENSO DE IDENTIDADE DO APRENDIZ NO PROGRAMA PARANÁ FALA IDIOMAS - INGLÊS	171
Dhandara Capitani	
Rose Maria Belim Motter	
Jessica Tomimitsu Rodrigues	
Larissa Giordani Schmitt	
O PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/INGLÊS: INÍCIO E AVANÇOS DA UEPG NO PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO	187
Sulany Silveira dos Santos	
Mariza Tulio	
Elaine Ferreira do Vale Borges	
SOBRE OS AUTORES	207

O Programa Paraná Fala Idiomas é destaque não apenas na esfera estadual, mas uma referência de política linguística em nível nacional e internacional. Por ser um dos projetos estratégicos da SETI, o programa vem atuando ativamente como parte estruturante do processo de internacionalização de nossas IES, contribuindo de modo efetivo para a qualificação do ensino superior em nosso Estado.

Aldo Nelson Bona

Superintendente Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os autores pela contribuição nessa coletânea. Um agradecimento especial à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Estado do Paraná pelo apoio à publicação via disponibilização orçamentária concedida pelo Fundo Paraná.

PREFÁCIO

Luiz Cezar Kawano

Coordenador Geral da Unidade Gestora do Fundo Paraná
Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

O Programa Paraná Fala Inglês - PFI faz parte de um programa maior, o “Paraná Fala Idiomas”, desde 2014, como parte do plano estratégico da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, com recursos do FUNDO PARANÁ.

O Programa tem, como principal objetivo, estimular ações diretas e intensivas em rede no contexto universitário, além do fortalecimento de uma política linguística que contribua para o aumento das publicações em língua estrangeira, para a criação de redes de pesquisa internacionais, oferta de disciplinas em língua inglesa e programas de mobilidade internacional, capacitando estudantes, professores e agentes universitários em língua estrangeira, de forma presencial e virtual.

Inicialmente como projeto piloto, foram celebrados termos de cooperação com cada Instituição Estadual de Ensino Superior (UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UENP e UNESPAR) visando à implantação de estrutura física e aquisição de equipamentos para os Laboratórios de Línguas das Universidades.

A partir de 2017, com a implantação da 2ª etapa do Programa Paraná Fala Inglês – PFI, a gestão do Programa foi reestruturada. A Unidade Gestora do Fundo Paraná - SETI/UGF baixou a Portaria nº02 designando servidores para compor o Comitê Gestor do Programa Paraná Fala

Inglês. E, em 2018, baixou a Portaria nº 03 designando a Professora Dra. Eliane Segati Rios como Coordenadora Estadual do Programa Paraná Fala Idiomas.

Com essas ações, conseguimos implantar uma sistemática de trabalho: padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, aprovação e utilização da nova identidade do Programa com perfil internacional, a partir da parceria com a *Languages Canada*, utilização da Plataforma *Smrt English*, e Conselho Britânico, aprovação de calendário de reuniões, atração de mais parceiros e a geração de indicadores quantitativos e qualitativos para a qualificação do programa.

Com investimentos que superam R\$ 5 milhões de reais para a internacionalização das Universidades, a Superintendência de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI, por meio da Unidade Gestora do Fundo Paraná, contribui para o fortalecimento da qualidade de ensino na graduação e pós-graduação, visando atingir as notas de excelência nas avaliações da CAPES, principalmente no que se refere à internacionalização pelas Universidades Estaduais.

APRESENTAÇÃO

As línguas estrangeiras (LEs) desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização do ensino superior. O planejamento, a organização e a implementação de políticas linguísticas contribuem para o aprimoramento e o engajamento discursivo em LEs da comunidade acadêmica em diversas práticas internacionais. Nesse cenário, o estado do Paraná (PR) é pioneiro ao investir no Programa “Paraná Fala Idiomas” (PFI), caracterizado como uma política linguística, presente nas sete universidades estaduais do PR.

Na época da escrita dessa apresentação, o PFI já estava em sua terceira fase de execução. No entanto, os capítulos desta coletânea têm como foco sua primeira e segunda fases. Assim, a obra **“Paraná Fala Idiomas- Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de Estado”** reúne textos de professores, acadêmicos e pesquisadores envolvidos na atuação e/ou investigação dessa política linguística.

O primeiro capítulo “O Paraná fala Idiomas: um programa estratégico da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior”, de autoria de Eliane Segati Rios, traz uma breve apresentação do PFI, com seus objetivos e configurações nas diferentes fases, além de informar a respeito da estrutura organizacional do programa e trazer considerações sobre o primeiro programa de mobilidade do PFI.

Intitulado “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)”, o segundo capítulo, de autoria de Marilice Zavagli Marson, Telma Gimenez e Viviane Bagio Furtoso, tem por base o estudo de Marson (2017). Após

um breve histórico da criação do programa, o capítulo concentra-se em apresentar dados da oferta de cursos em uma das universidades participantes, tecendo considerações sobre número de cursos, material didático, infraestrutura e evasão. Ainda, são apresentadas as percepções de agentes universitários, discentes e docentes da graduação e de pós-graduação. O texto nos mostra que a execução da primeira fase do programa apontou a necessidade de alguns ajustes necessários como forma de conter a evasão e melhor atender aos objetivos do programa, que subsidiaram a sua segunda fase (2017-2019).

Em seguida, Aline Priscilla Brancalhão Züge, Josimayre Novelli, Luciana Cabrini Simões Calvo e Nelci Alves Coelho Silvestre, no capítulo “Reflexões sobre a segunda fase do Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Maringá”, apresentam reflexões sobre o programa na referida universidade, tendo como foco sua configuração durante sua segunda fase de desenvolvimento. Destacam-se os aspectos positivos, os desafios e as possibilidades futuras, na visão das autoras, que atuam/atuaram no programa de formas diversas, ao exercerem diferentes papéis na coordenação. Ao trazerem um olhar analítico, pontual e local sobre o programa, elas esperam contribuir com estudos voltados para políticas linguísticas com foco no processo de internacionalização de instituições de ensino superior, trazendo à tona, de modo específico, considerações para possíveis (re)configurações do programa em tela.

O capítulo quatro, “Formação de professores de inglês no contexto do Programa Paraná Fala Inglês (PFI)/UEM: relato de experiência vivenciada em um Projeto de Ensino”, de Flávia Bissi de Oliveira, Lara Beatriz Zanesco e Luciana Cabrini Simões Calvo, tem como objetivo relatar uma experiência de formação docente inicial e continuada vivenciada no projeto de ensino “O Programa Paraná Fala Inglês/UEM: planejamento, acompanhamento e avaliação”. Para tal, foi analisada a transcrição de uma sessão reflexiva entre quatro participantes do supracitado projeto. Com base nessa sessão, são discutidas as experiências de cada uma na atuação do PFI, as aprendizagens, as dificuldades e a formação docente nesse contexto.

Por sua vez, o quinto capítulo “O Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná: um estudo documental”, escrito por Eliane Segati Rios e Fábio Henrique Rosa Senefonte, busca mapear o perfil dos participantes do programa na universidade em tela e responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais aspectos do Programa Paraná Fala Inglês são predominantes na UENP no que diz respeito ao perfil dos participantes, área de conhecimento e nível linguístico? Os dados foram coletados com base em 1368 formulários de inscrição e 1208 testes de nivelamento aplicados no referido contexto. Os resultados evidenciam que os alunos dos programas de graduação em Ciências Agrárias e Biológicas são o público-alvo predominante do programa. Além disso, os dados do estudo mostram que, embora o programa tenha obtido uma melhora considerável no nível linguístico da comunidade acadêmica, o nível de proficiência, em geral, ainda é básico.

De autoria de Amanda Parpinelli, Gabriela Pepis Belinelli e Izabelle Cicarelli Godoy, o sexto capítulo “O Programa Paraná Fala Idiomas na Universidade Estadual do Norte Do Paraná: contribuições e desafios” relata contribuições e desafios relacionados ao programa sob a perspectiva de docentes nele inseridos no segundo semestre de 2017, na universidade em foco. Os dados se constituem a partir de três relatórios desenvolvidos pelos docentes do programa, bem como registros formais das aulas ministradas. Os resultados sugerem que os desafios presentes na fase piloto tocam especialmente as demandas do público participante do curso, bem como infraestrutura e manutenção das tecnologias empregadas em sua execução.

Por sua vez, o capítulo “O Programa Paraná Fala Línguas Estrangeiras: reflexões sobre o “Paraná Fala Inglês” na UNESPAR”, escrito por Alessandra Augusta Pereira da Silva e Alisson Davis de Souza e Silva, reflete sobre os principais resultados do Programa O Paraná Fala Inglês, em sua primeira etapa na universidade em questão. São analisados os documentos institucionais sob o aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e o programa é contextualizado a fim de sistematizar as informações institucionais da sua primeira fase bem como as principais alterações iniciadas na sua segunda fase, contribuindo para a reflexão sobre a formação linguística da comunidade acadêmica e sobre políticas

de capacitação linguística direcionadas à internacionalização da Unespar.

O oitavo capítulo “O Paraná Fala Inglês (PFI) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - PR: conquistas e desafios”, de Neide Garcia Pinheiro, Luciane Baretta, Eunice Pereira Guimarães e Leonilda Procailo, traz um relato de experiência sobre o programa tendo como base os resultados da primeira edição do projeto, de 2014 a 2016, bem como os resultados preliminares da segunda edição – 2017-2019. As autoras destacam que as experiências apresentadas estão em diálogo com as propostas de internacionalização expostas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2013-2017 e de 2018-2022 da UNICENTRO. Assim, a compreensão das atividades conduzidas é relevante para a continuidade do PFI, bem como para o planejamento e desenvolvimento de futuras ações para melhoria dos níveis de proficiência em língua inglesa naquela universidade.

As autoras Dhandara Capitani, Rose Maria Belim Motter, Jessica Tomimitsu Rodrigues e Larissa Giordani Schmitt, em “A internacionalização da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e o senso de identidade do aprendiz no Programa Paraná Fala Idiomas - Inglês”, analisam a intrínseca relação entre o senso de identidade do aluno de língua estrangeira no processo de ensino-aprendizado de língua inglesa (LI). Foi aplicado um instrumento de sondagem de senso de identidade e da compreensão do idioma como *língua global e desterritorializada*, em seis turmas do Programa PFI, vigente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em funcionamento no *campus* de Cascavel desde 2014, e no *campus* de Toledo desde 2018. O *corpus* da pesquisa foi analisado no *Software WordSmith Tools*, com levantamento do discurso dos alunos. Aportado, então, pela Linguística de *Corpus*, o armazenamento e o processamento dos dados apontaram para a confiança da maioria dos alunos com relação ao seu próprio processo de aprendizagem de LI, principalmente, por estar num contexto acadêmico. No entanto, foram identificados sentimentos de insegurança nesse mesmo processo, por vincular concepções de territorialidade, supremacia política e linguística.

Por fim, o capítulo “O Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Inglês:

início e avanços da UEPG no panorama da internacionalização”, de Sulany Silveira dos Santos, Mariza Tulio e Elaine Ferreira do Vale Borges, apresenta e discute os avanços do PFI na UEPG desde a implementação do projeto. As autoras contextualizam o programa em relação à internacionalização, apresentam um panorama histórico dele na UEPG e analisam a primeira etapa e o primeiro ano da segunda etapa. Elas também discutem direcionamentos para a continuidade do Programa e seus desdobramentos para a comunidade acadêmica da UEPG. Os resultados apresentados em ambas etapas do PFI demonstram que o Programa tem contribuído de forma bastante significativa para a internacionalização da comunidade acadêmica da pós-graduação e também da graduação.

Com as contribuições aqui trazidas sobre as reflexões e as análises locais do programa nas universidades paranaenses envolvidas, esperamos que esta coletânea possa fomentar o fortalecimento do programa e de uma política linguística abrangente no estado, respeitando os contextos e as adversidades em que cada universidade participante se insere. Ademais, almejamos que os capítulos possam trazer inspirações para a (re) configuração e implementação de outras políticas linguísticas em diversos contextos educacionais.

As Organizadoras

O PARANÁ FALA IDIOMAS: UM PROGRAMA ESTRATÉGICO DA SUPERINTENDÊNCIA GERAL DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Eliane Segati Rios

A internacionalização das Universidades Estaduais do Paraná é um processo fundamental que se encontra em franca consolidação, gerada pela necessária transformação das ações locais em ações globais, a fim de inserir as universidades em um relevante contexto mundial. Para tanto, é preciso ir ao encontro das reais necessidades dos contextos educacionais para promover ações que ultrapassem as barreiras físicas e geográficas e que impulsionam a qualificação do Ensino Superior do Estado do Paraná de maneira significativa nas esferas do ensino, da pesquisa, da extensão e da cultura universitária.

Como amplamente sabido, as Universidades do Estado do Paraná vêm empreendendo esforços para superar os patamares de qualidade na graduação e pós-graduação. A isto se soma a necessária qualificação de nossos programas *stricto sensu* para atingir as notas de excelência nas avaliações da CAPES, sendo a internacionalização um dos principais elementos avaliados. Diante do exposto, diversas ações são necessárias para que a internacionalização contribua, de fato, para o avanço local, regional e global de forma abrangente nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná, considerando a cooperação internacional na pesquisa, na produção intelectual e na atuação acadêmica, por exemplo.

Diante de tal contexto, a Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), com o apoio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), lançou, em 2014, o Programa Paraná fala Idiomas (PFI) como política linguística pertencente ao seu Plano Estratégico de Desenvolvimento. A partir de então, o PFI abre oportunidades a docentes, discentes da graduação e da pós-graduação e agentes universitários das IES Paranaenses para participarem dos cursos de forma gratuita segundo os idiomas ofertados, sendo, atualmente, o Paraná fala Idiomas – Inglês (PFI-LI) e Paraná fala Idiomas – Francês (PFI - FR).

Tais ações incluem cursos de línguas estrangeiras/adicionais em diversos níveis, respeitando-se o contexto e a demanda apresentada em cada IES, desde a formação geral de base linguística até a oferta de módulos para atender a uma demanda específica como cursos de escrita acadêmica, o inglês como meio de instrução (EMI), preparatório para exames de proficiência, colaboração acadêmica internacional e cultura, entre outros. Vale ressaltar que o PFI objetiva, a partir da melhoria da competência linguística e das parcerias internacionais, contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias a um cidadão do mundo, com habilidades globais e integradas e que essas habilidades fortaleçam e possam expandir as ações de internacionalização em nossas universidades, tanto de forma presencial como remota.

Mais especificamente, o PFI pretende colaborar, juntamente com a gestão estratégica de internacionalização das IES, para impulsionar a formação de grupos de pesquisa internacionais, programas conjuntos, disciplinas compartilhadas, capacitação docente, discente e administrativa, a fim de contribuir para a qualificação do Ensino Superior do Paraná. Objetiva, ainda, a médio e longo prazo, por meio da aprovação de uma Política Linguística de Estado a ser elaborada de forma colaborativas com as universidades, fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais de Letras, tanto da universidade quanto da rede básica de ensino, como também possibilitar estágios internacionais em empresas multinacionais parceiras, aumentar o número de professores e alunos internacionais, expandir o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, garantindo, com isso, que

a inovação, o empreendedorismo, a pesquisa e a formação educacional estejam integrados “glocalmente” (local e globalmente). Desde o seu lançamento, o Programa tem passado por diversos processos de ressignificação, tal fato justifica-se pelo amadurecimento da gestão internacional e linguística em nossas Universidades, bem como pelo contexto social e histórico ao qual pertence.

O desenvolvimento da primeira etapa, Paraná fala Idiomas – Inglês (PFI-LI), iniciou-se no segundo semestre de 2014 nas sete Universidades Estaduais do Paraná, sendo elas: 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). A primeira etapa teve a duração de 22 (vinte e dois) meses e priorizou a preparação da comunidade universitária para testes de proficiência, a exemplo do TOEFL ITP. Tal escolha foi balizada no contexto do programa em nível federal chamado “Ciência sem Fronteiras”, que exigia a comprovação do nível linguístico dos alunos por meio de testes de certificação internacional.

Na primeira etapa, a SETI/UGF investiu, aproximadamente, R\$2.333.720,00 (dois milhões, trezentos e trinta e três mil, setecentos e vinte reais, contemplando a compra de equipamentos para instalação/adequação dos laboratórios de línguas das IES participantes, compra de testes TOEFL ITP para verificação do nível de proficiência dos interessados da comunidade acadêmica na realização dos cursos, além de bolsas para coordenadores institucionais, orientadores pedagógicos e profissionais formados (professores de idiomas). Para o desenvolvimento das aulas, cada IES selecionou três professores de idiomas, na categoria recém-formado, com 40 horas de dedicação para atividades de docência, desenvolvimento de pesquisa, formação pedagógica e metodológica, além de horas para preparação das aulas e atendimento aos alunos, a partir dos objetivos geral e específicos informados a seguir:

OBJETIVO GERAL: capacitar estudantes e docentes a promoverem ações de internacionalização em suas IES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Capacitar a equipe de coordenadores para gerirem os cursos em suas IES;
Capacitar a equipe de instrutores de línguas para ministrarem os cursos específicos;

Ofertar cursos preparatórios para obtenção da pontuação necessária nos exames internacionais de língua inglesa;

Ofertar cursos para escrita acadêmico-científica, a fim de potencializar as publicações em revistas de alto impacto internacionais e intensificar a participação da comunidade acadêmica em eventos internacionais;

Ofertar cursos para capacitar docentes de diversas áreas do conhecimento para ministrarem suas disciplinas em língua inglesa;

Ofertar curso de colaboração acadêmica internacional e cultura, para preparar a comunidade acadêmica para o cenário internacional da pesquisa e da cultura (PARANÁ, SETI/UGF, 2014).

Por se tratar de uma fase piloto do Programa, os dados referentes ao quantitativo de vagas ofertadas, alunos inscritos e concluintes não foram devidamente consolidados pelas IES participantes, uma vez que, em algumas universidades, o Programa ficou suspenso de oferta em alguns períodos e, em outros, houve a inexistência de coordenadores institucionais e quantitativo adequado de professores de idiomas. Desse modo, não os consideramos para divulgação pública. Destaca-se, entretanto, que a primeira fase objetivou mapear as demandas para estruturação do Programa e dos laboratórios de línguas existentes nas Universidades Estaduais do Paraná para dar início à segunda fase de forma mais estruturada.

Devido à necessidade de readequação do Programa, frente às constantes mudanças nas políticas de internacionalização e linguísticas, a segunda fase do Programa PFI - LI, lançada no segundo semestre de 2017, partiu do princípio de que é preciso ir além da preparação da comunidade universitária para a realização de testes de proficiência e ir ao encontro das reais necessidades dos contextos educacionais para dar o devido apoio ao processo de internacionalização das IES, ação que se reafirmou frente

a um momento nacional histórico de valorização da internacionalização e necessidade de desenvolvimento de planos estratégicos de internacionalização que incluam as políticas linguísticas. Seus objetivos contemplam:

OBJETIVO GERAL: Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa em suas IES por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Capacitar a equipe de coordenadores para gerirem os cursos em suas IES;
Capacitar a equipe de instrutores de línguas para ministrarem os cursos específicos;

Ofertar cursos preparatórios para obtenção da pontuação necessária em exames internacionais de língua inglesa;

Ofertar cursos de inglês geral, inglês acadêmico, inglês para fins específicos e outros, de modo a potencializar as publicações em revistas internacionais de alto impacto, intensificar a participação da comunidade acadêmica em eventos internacionais, além de preparar a comunidade acadêmica para o cenário internacional da pesquisa, considerando a diversidade linguístico-cultural;

Ofertar cursos em áreas estratégicas de desenvolvimento internacional da universidade;

Fomentar a parceria com países falantes de língua inglesa, a fim de promover ações conjuntas em prol da qualificação, fortalecimento e expansão do PFI (PARANÁ, SETI, 2017, p. 04).

Com isso, para garantir o sucesso da gestão do Programa, em janeiro de 2018 a UGF instituiu uma Portaria para eleger a Coordenação Estadual e seu respectivo Comitê Gestor, com o objetivo de acompanhar, avaliar e propor melhorias ao desenvolvimento do Programa em nível Estadual, além de estabelecer parcerias internacionais estratégicas. Destaca-se que o Comitê Gestor é presidido pela Coordenação Estadual, um representante dos coordenadores institucionais de cada idioma ofertado pelo Programa e um representante do Fundo Paraná indicados. Já a equipe institucional é composta por um coordenador institucional, indicado pelo Reitor, um orientador pedagógico, professores de idiomas e estudantes de graduação,

esses últimos selecionados via Edital público. Os alunos participantes dos cursos, isto é, alunos, professores e agentes universitários, são selecionados por meio de teste de nivelamento, classificação (áreas prioritárias) e quantitativo de vagas.

O coordenador institucional, com carga horária de 20h semanais, é responsável por coordenar e acompanhar o desenvolvimento do projeto na sua respectiva Universidade, orientar os bolsistas quanto às ações a serem desenvolvidas no projeto; participar de reuniões de acompanhamento e avaliação com os demais coordenadores na SETI; promover reuniões com os bolsistas envolvidos no projeto para avaliação e acompanhamento; além de ser o responsável pelos relatórios parciais e finais e divulgação das ações do projeto em eventos técnico-científicos e outras mídias.

Já o orientador pedagógico, também com carga horária de 20h semanais, atua na seleção dos profissionais graduados, ou seja, professores de idiomas do projeto; no planejamento e execução da capacitação desses profissionais; no acompanhamento das aulas para avaliação didático-metodológica; na elaboração de indicadores de desempenho no ensino da língua inglesa/francesa; no envio dos recibos dos bolsistas sob sua supervisão à coordenação institucional; na divulgação e acompanhamento dos cursos ofertados; no envio dos relatórios mensais de frequência e desempenho das turmas sob sua supervisão; além de garantir a participação da equipe em eventos acadêmico-científicos para divulgação das ações do projeto.

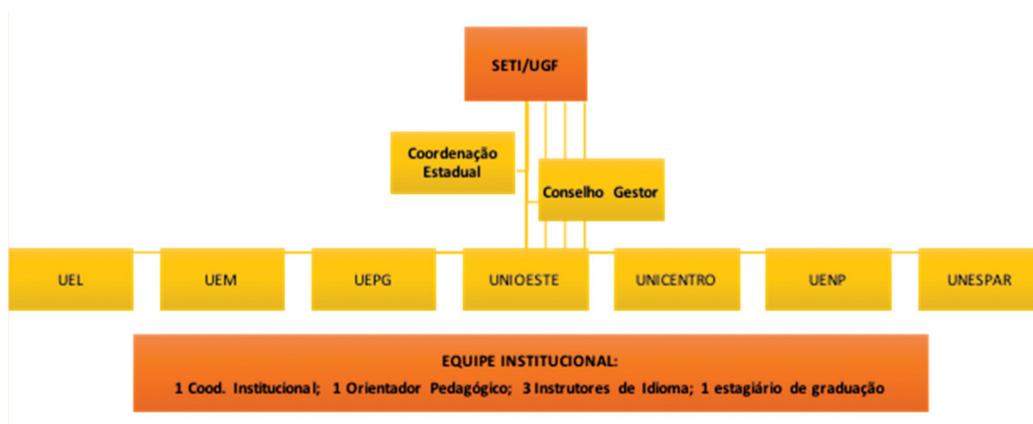
O profissional graduado, isto é, os professores de idiomas, com dedicação de 40h semanais, ministram aulas para os cursos ofertados, participam de reuniões de acompanhamento, avaliação e qualificação linguística e metodológica com a coordenação institucional e orientação pedagógica sempre que convocado; responsabilizam-se pelos relatórios mensais das atividades desenvolvidas; auxiliam na promoção dos cursos em sua instituição, além de desenvolverem pesquisa para divulgação em eventos acadêmico-científicos.

Em relação ao estudante de graduação, visando a sua formação profissional, além de auxiliar a coordenação do projeto quanto à organização, logística e execução das ações previstas, desenvolve pesquisa

analisando os processos de ensino e aprendizagem do Programa, além de também participar em eventos acadêmico-científicos para divulgação das ações do projeto.

A estruturação do programa pode ser compreendida, portanto, conforme a figura a seguir:

Figura 01 - Quadro síntese – organograma PFI



Fonte: A autora.

Para fins de fortalecimento, o PFI – LI, em sua segunda fase, estabelece a sua primeira parceria internacional com o Governo Canadense, representado pela *Languages Canada*, uma associação do setor de educação linguístico do Canadá que inclui o ensino dos idiomas inglês e francês, além da *Smrt English*, cujo exclusivo e inovador sistema de aprendizagem de língua inglesa foi desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da *Canadian College of English Language*.

Desse modo, cursos voltados para o inglês acadêmico e inglês para fins específicos, por exemplo, foram levados em consideração para compor o rol de disciplinas do Programa, sendo de direito de cada IES escolher aquelas que se adequam às suas demandas de aprendizagem.

No geral, foram atendidos 1.703 (hum mil, setecentos e três alunos por um período de três semestres. Consideramos o quantitativo adequado, uma vez que apenas nove turmas são ofertadas em cada uma das sete Universidades Estaduais do Paraná, podendo atingir de 15 a 30 vagas por IES, dependendo da estrutura de seus respectivos laboratórios de línguas e salas de aula.

Quadro 1 – Paraná fala Inglês/2ª. etapa – alunos atendidos

2a. ETAPA – Paraná fala Inglês	Total de alunos atendidos
07/2017 - 12/2017	563 alunos
01/2018 - 06/2018	572 alunos
07/2018 - 12/2018	568 alunos
01/2019 - 07/2019	627 alunos
Total Geral	2.330 alunos

Fonte: A autora.

Como política de expansão e de fortalecimento, o PFI lançou, em 2018, o seu primeiro Programa de Mobilidade Internacional ao Canadá, dando a oportunidade aos sete (07) coordenadores institucionais a visita a diferentes universidades canadenses e institutos de idiomas, além da qualificação linguística, metodológica e cultural. Também, contemplou 14 alunos do Programa, sendo dois selecionados em cada IES participante, a terem sua primeira experiência internacional contribuindo, com isso para o aprimoramento linguístico, pessoal, cultural, acadêmico e profissional de nossos alunos.

Os coordenadores institucionais e os alunos, selecionados por mérito, participaram da missão que foi liderada pela Coordenadora Estadual do Programa, em conjunto com a *Languages Canada*. Os participantes receberam bolsa de deslocamento da SETI/UGF, hospedagem (*Homes-tay Canada*), alimentação e taxas de curso e material pelos parceiros

estrangeiros. Para a realização da mobilidade, a SETI/UGF investiu um montante de R\$105.000,00 (cento e cinco mil reais) para viabilizar os deslocamentos e, por parte das instituições canadenses, um investimento de R\$235.000,00 (duzentos e trinta e cinco mil), correspondentes a USD47,000 (quarenta e sete mil dólares canadenses), aproximadamente.

O objetivo principal do Programa de Mobilidade PFI foi o de proporcionar não só o aprimoramento linguístico dos participantes, mas também o de viabilizar a inserção cultural, acadêmica e científica daqueles que vivenciaram, pela primeira vez, uma mobilidade internacional.

Quadro 2 - Mobilidade PFI/2018 para alunos do Programa

Instituição Receptora	Cidade/Província	Número de bolsas	IES de origem
Académie linguistique internationale	Montreal, Quebec	1	UEM
Canadian College of English Language	Vancouver, British Columbia	3	UNIOESTE, UNESPAR, UENP
East Coast Language College	Halifax, Nova Scotia	1	UNICENTRO
Global Village Calgary	Calgary, Alberta	1	UNESPAR
English School of Canada	Toronto, Ontário	6	UNIOESTE, UEL, UENP, UNICENTRO, UEPG
University of Toronto English Program	Toronto, Ontário	2	UEL, UEM

Fonte: A autora.

Como podemos observar, todas as IES foram contempladas considerando a oportunidade de enviarmos os alunos a diferentes províncias do Canadá. Como política de expansão linguística, o PFI lança o Programa

Paraná fala Idiomas – Francês (PFI – LF), no primeiro semestre de 2018. De igual maneira, os cursos são ofertados gratuitamente à comunidade universitária e possui, como parceiros internacionais, a *Languages Canada* e suas Universidades afiliadas, com destaque às Universidades de Montreal, Quebec à Montreal (UQAM) e McGill, bem como o Governo Canadense, representados pelos respectivos Consulados e Embaixadas.

Espera-se, com o programa nos dois idiomas, capacitar entre 250 a 300 participantes por semestre em cada universidade, o que resulta no potencial de um total aproximado de 3.500 a 4.000,00 pessoas por ano, entre docentes, discentes e agentes universitários que contribuirão para o processo de internacionalização de nosso Estado. Evidentemente que, nesse processo, deve-se levar em consideração que o número é estimado, sem considerar problemas de evasão, entre outros índices que impactam sobremaneira no quantitativo apresentado.

Por fim, a despeito de uma política linguística do Programa que defende a importância do plurilinguismo e pluriculturalismo no processo da internacionalização, outros idiomas poderão ser incorporados à proposta, a fim de garantir o fortalecimento do nosso Estado tendo, como base principal, a qualificação das nossas Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná e de nosso Estado como um todo.

Referências

SETI. **O Paraná Fala Inglês**: Site oficial. 2014. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272> . Acesso em: maio/2019

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e UENP. **TC N° 118/17 – SETI/UGF**.

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)

Marilice Zavagli Marson
Telma Gimenez
Viviane Bagio Furtoso

Introdução

O fortalecimento do inglês como língua hegemônica no currículo escolar pode ser exemplificado pela crescente pressão pelo seu aprendizado, seja por força de legislação, como a recente Lei 13.415, de 16/02/2017, seja por iniciativas de municípios brasileiros que a tornam obrigatória (GIMENEZ, 2013; MELLO, 2013). Deste modo, desde muito cedo, aprendemos que a língua inglesa tem valor diferenciado dentre outras línguas que poderiam ser aprendidas no contexto escolar.

Se na educação básica o caráter compulsório de sua oferta sinaliza para a valorização do inglês e reforça sua função de língua franca para comunicação internacional, no ensino superior ela tem sido propagada como essencial para a internacionalização da ciência e para a mobilidade acadêmica. O programa Ciência sem Fronteiras (CsF)¹, ao apostar

¹ O Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) foi proposto pelo governo brasileiro para: Investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade do conhecimento; Aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; Promover a inserção internacional das

na mobilidade internacional como forma de melhor preparar os futuros profissionais brasileiros em áreas estratégicas, colocou em movimento outros atores no campo de ensino de línguas, pois foi necessário capacitar majoritariamente os candidatos na língua franca da universidade internacional. Ainda que outras línguas tenham algum espaço nas ações engendradas pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)², o inglês é, sem dúvida, a língua de maior procura e oferta (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

Entretanto, o IsF, no período de 2012-2016, foi direcionado prioritariamente às universidades federais. No Paraná, onde há um expressivo número de universidades financiadas pelo governo estadual, foi sentida a necessidade de juntar-se a esses esforços para ampliar as oportunidades aos discentes e docentes. Assim, foi criado o programa “O Paraná Fala Inglês” (PFI), por sugestão do grupo de assessores de relações internacionais das sete universidades paranaenses. Em sua primeira fase (2014-2016), o programa pretendeu atender discentes, docentes e servidores técnico-administrativos universitários³. Na instituição objeto deste estudo, na primeira fase, foram 140 concluintes⁴ no total.

Como uma ação de política linguística, entendida como aquela que visa provocar mudanças quanto à aprendizagem, usos e *status* da língua inglesa, o PFI ilustra o modo como governos locais respondem a demandas pela internacionalização do ensino superior e integra uma rede de práticas convergentes, na atualidade, para o favorecimento do inglês.

instituições brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; Ampliar o conhecimento inovador de pessoal das indústrias tecnológicas; Atrair jovens talentos científicos e investigadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil (PORTAL CsF, 2011).

- 2 Inicialmente instituído em 2012 como Inglês sem Fronteiras (um ano após a criação e a realização do CsF e a inserção de alunos naquele programa), por intermédio do Ministério da Educação, as ações do IsF foram previstas como complementares às atividades do CsF, mas ampliaram-se com a inclusão de outras línguas estrangeiras, inclusive o português como língua estrangeira, voltadas para a capacitação de estudantes, de professores e do corpo técnico-administrativo.
- 3 Até o momento da redação deste artigo (janeiro 2019), o grupo gestor do Programa não respondeu a nossa consulta sobre esses números.
- 4 A evasão será tratada em seção específica mais adiante neste artigo.

Partindo do princípio de que políticas são tanto textos quanto ações (BALL, 1994), reconhecemos que seus objetivos não são necessariamente alcançados na prática. Conforme nos informam Rizvi e Lingard (2010, p. 5):

A política deseja ou projeta mudança – ela propõe um imaginário, mas ao articular a mudança desejada sempre oferece um quadro mais simplista do que as realidades da prática.⁵

Neste artigo, descreveremos o PFI e sua realização em nível local, especificamente em uma das universidades participantes do programa e apresentaremos uma análise de sua realização, considerando as decisões tomadas pelas coordenações local e geral, e as percepções dos envolvidos. Para isso tomaremos como base documentos internos produzidos na etapa inicial de sua concepção e na experiência como participantes daquele momento⁶, além dos dados resultantes da pesquisa de mestrado de Marson (2017), cujo estudo exemplifica as complexidades envolvidas na concepção e realização de políticas, permeadas por discursos conflitantes e, por vezes, contraditórios.

A trajetória do programa ilustra a relação entre a comunidade acadêmica e governo, permeada por motivações, interesses, finalidades e resultados nem sempre consensuais. Na construção do denominador comum que permitiu a execução do PFI entre 2014 e 2016, foram muitas as negociações, concessões e decisões. Na próxima seção apresentamos uma narrativa sobre a gênese do programa, momento no qual uma das autoras teve papel ativo. Na sequência, detalharemos a sua execução em uma das universidades participantes, tecendo considerações sobre as percepções de participantes a partir do estudo já mencionado.

5 Policy desires or images change – it offers an imagined future state of affairs, but in articulating desired change always offers an account somewhat more simplified than the realities of practice. (RIZVI; LINGARD, 2010, p. 5).

6 O envolvimento de Telma Gimenez se deu desde a fase inicial de desenho do programa, de 2012 a 2013, participando de reuniões na SETI-PR como representante da UEL. Viviane Bagio Furtoso foi coordenadora pedagógica durante a primeira fase do programa. Marilice Zavagli Marson desenvolveu sua pesquisa de mestrado sobre a primeira fase do PFI na UEL, entre os anos de 2015 a 2017, como aluna do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), na mesma instituição.

O Programa Paraná Fala Inglês: antecedentes⁷

Em maio de 2012, assessores de relações internacionais das universidades localizadas no Estado do Paraná⁸ encaminharam ofício ao então Secretário de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI) para contextualizar a demanda pela internacionalização das universidades. Aquela proposta de um programa voltado para o ensino de inglês resultara de um encontro histórico realizado na Reitoria da Universidade Federal do Paraná em 15 de fevereiro de 2011. Na ocasião, aqueles representantes entenderam ser seu papel empreender ações sistemáticas e conjuntas visando contribuir para a internacionalização das universidades paranaenses. O grupo informalmente constituído promoveu a realização do I Seminário de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, em 19 e 20/09/2011, trazendo à atenção alguns temas discutidos nas referidas reuniões e considerados relevantes pelas comunidades universitárias que representavam.

Nos dias 25 a 28/04/2012, apoiados pela SETI, os representantes das assessorias participaram do CAEI – Congresso das Américas sobre Educação Internacional, realizado no Rio de Janeiro. Puderam, então, estabelecer um valioso contato entre as instituições paranaenses e as delegações de universidades da América do Norte, Central e do Sul, além de divulgar os diversos cursos de graduação e pós-graduação ofertados no Estado do Paraná.

Ainda, no workshop “Mecanismos de Cooperação União Europeia e Brasil”, promovido conjuntamente por TECPAR⁹, SETI e FIEP¹⁰, foi possível a esses representantes reafirmar suas convicções de que naquele momento histórico havia necessidade de: planejamento focado em campos de excelência (“benchmarking”), articulação entre instituições parceiras e participação efetiva da iniciativa privada e de uma política pública clara

7 A narrativa que se segue foi baseada em um documento compartilhado à época intitulado “A internacionalização do ensino superior no Estado do Paraná”, assinado pelos assessores de relações internacionais das universidades paranaenses.

8 Instituto de Tecnologia do Paraná.

9 Federação das Indústrias do Estado do Paraná.

10 A1, A2, B1 e B2 fazem referência aos níveis de proficiência definidos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL).

de cooperação para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior, bem como uma exigência de investimento substancial para a aprendizagem de idiomas.

Cientes de sua responsabilidade, das especificidades de cada instituição, mas também da existência de demandas comuns, decidiram instituir, em parceria, o programa “A internacionalização do Ensino Superior no Estado do Paraná” (IESUP), cujas ações iniciais foram pautadas por projetos específicos, a saber: 1. Acesso à Língua Inglesa – “O Paraná fala Inglês”, projeto este prioritário por estar em consonância com os interesses estratégicos da SETI, principalmente por contemplar a modalidade de educação a distância; 2. Instrumentalização das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná - IES/PR - demandas, expectativas e contribuições; cujo propósito seria instrumentalizar os escritórios de relações internacionais das IES do Estado com equipamento e infraestrutura, de modo a possibilitar o incremento da oferta de cursos de Língua Portuguesa para estudantes estrangeiros, a fim de facilitar os intercâmbios e a mobilidade estudantil.

O programa “A internacionalização do Ensino Superior no Estado do Paraná” (IESUP) tinha por meta: impulsionar a internacionalização do Estado; aumentar a visibilidade do Estado no cenário mundial; promover o enriquecimento cultural do Estado; capacitar a população do Estado para a internacionalização e consolidar a internacionalização das IES.

Os objetivos específicos do IESUP procuravam apoiar as ações do CsF: 1. Criar condições para internacionalização das IES por meio da capacitação dos servidores técnicos administrativos e docentes em línguas estrangeiras; 2. Oferecer oportunidades para o aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa, para possibilitar a competitividade dos estudantes do Paraná ao programa Ciência sem Fronteiras, que encontravam na barreira linguística seu grande desafio, bem como prepará-los para os desafios do mundo profissional que demanda conhecimentos em línguas estrangeiras; 3. Alavancar as condições nos cursos de pós-graduação que dependem de uma boa competência em línguas

estrangeiras, como forma de minimizar a desvantagem do Estado por não possuir cursos de pós-graduação com conceito 7 na Capes.

As ações previstas foram inicialmente idealizadas para curto, médio e longo prazo. A curto prazo, um grupo de servidores reuniu-se para organizar a oferta de cursos de língua inglesa, na modalidade semipresencial, a fim de atingir um maior número de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos.

No contexto do IESUP, o PFI foi proposto com objetivos específicos: atender, em caráter emergencial, os estudantes que quisessem se capacitar para participar do Programa Ciência Sem Fronteiras, no que diz respeito à proficiência em língua inglesa; propiciar oportunidades de aprendizagem de inglês em diversos níveis de proficiência, procurando atender ao maior número possível de estudantes, em formato presencial e/ou a distância, de modo a atingir especialmente os que não tinham possibilidade de acesso a essa língua, em função de seu perfil socioeconômico e oferecer cursos de língua inglesa aos agentes universitários, bem como aos docentes, com vistas a prepará-los para os usos daquela língua nos contextos de suas respectivas funções.

A equipe responsável pela elaboração deste projeto considerou altamente recomendável a articulação com a iniciativa do MEC/SESU com objetivos semelhantes aos propostos, de modo a evitar duplicidade de esforços e dispêndio desnecessário de recursos.

A proposta submetida em dezembro de 2012 à SETI previa, portanto, a oferta de cursos na modalidade semipresencial, ao custo total de R\$ 12.011.680,00, para atender 15.000 alunos em 10 universidades, sendo as 7 universidades estaduais e UFPR, PUC -PR e UTFPR. As modalidades previstas eram: Preparatório para exames, Língua Inglesa A1, Língua Inglesa A2, Língua Inglesa B1, Língua Inglesa B2², a serem ofertadas em modalidade a distância.

Entretanto, o orçamento foi considerado elevado e a proposta foi reformulada, ao mesmo tempo que se constituiu uma representante do grupo que vinha discutindo a proposta, para interlocução direta com os funcionários responsáveis pela parte orçamentária da SETI. Os recursos

destinados ao programa viriam do Fundo Paraná. Na próxima seção, traremos a contextualização referente aos objetivos iniciais do PFI.

O Paraná Fala Inglês: objetivos em movimento

Dada a necessidade de readequação orçamentária, um novo projeto foi submetido à SETI, limitado às sete universidades estaduais, com foco em atividades apenas presenciais. Os objetivos foram retextualizados ao longo da construção da proposta e encontram-se refletidos nos diferentes textos sobre o PFI, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivo geral do PFI ao longo da construção da proposta

Fevereiro 2013 Rascunho de Projeto a ser submetido à SETI O PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – PRIMEIRA ETAPA – O PARANÁ FALA INGLÊS	Mai 2013 Rascunho de Projeto a ser submetido à SETI O PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – PRIMEIRA ETAPA – O PARANÁ FALA INGLÊS	Mai 2014 Termo de Cooperação Técnico entre SETI e UEL
Ampliar, em caráter emergencial, as oportunidades de participação de docentes e estudantes de graduação e de pós-graduação das universidades estaduais paranaenses preferencialmente vinculados ao Programa Ciência sem Fronteiras, por meio de cursos de língua inglesa voltados para o desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa dos que já possuem algum domínio do idioma.	Capacitar estudantes e docentes a participarem de intercâmbios no exterior.	Capacitar docentes, discentes e agentes universitários da IES proponente e de outras IES do Paraná para a realização de exames internacionais de língua inglesa, ampliando-lhes as possibilidades de ingressarem em processos de mobilidade internacional.

Fonte: As autoras.

Observa-se que a participação de agentes universitários oscilou entre ser excluída em fevereiro e maio de 2013, e ser incorporada, sinalizando para a dubiedade da vinculação com os objetivos do CsF, o que também se reflete no projeto de extensão N° 1866, de 30/06/2014 a 31/03/2016, cadastrado na IES investigada: “capacitar estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários a realizarem as provas do exame de proficiência, TOEFL, ampliando, assim, a possibilidade de participação de intercâmbios no exterior”.

A textualização da proposta submetida finalmente à SETI foi resultado das negociações empreendidas no interior de sua elaboração e mostra como os objetivos do programa foram se alterando a partir de seus atores e tomadores de decisões. O Termo de Cooperação assinado em 2014 incorpora a mobilidade internacional como foco central da internacionalização, e não mais tendo a elevação das notas dos programas de pós-graduação como resultado esperado.

No Projeto Estratégico da SETI – Fundo Paraná, registra-se:

Iniciativas recentes do Governo Federal sinalizam para o reconhecimento de que o desenvolvimento científico e tecnológico não pode prescindir do contato com pesquisadores e instituições em países desenvolvidos, como se vê, por exemplo, no ambicioso programa “Ciência sem Fronteiras” e em programas de internacionalização das universidades. É preciso capacitar as novas gerações nos melhores centros de pesquisa, tornando-os aptos a promover transformações na sociedade brasileira voltadas para a promoção da inclusão social e diminuição das desigualdades sociais, econômicas e culturais. A isto se soma o desejo de internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná, iniciativa essa que visa colocar os cursos de graduação e pós-graduação em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras. As universidades paranaenses vêm, de longa data, empreendendo esforços para a melhoria do ensino de graduação e pós-graduação. É chegado o momento de dar um passo adiante rumo à internacionalização. Neste sentido, **são necessárias ações em diversas frentes, dentre as quais se destaca a de capacitar os estudantes e**

docentes a participarem de intercâmbios no exterior e realizarem cooperação internacional. Isto se justifica pelo cenário de interconectividade entre países, encapsulada na globalização econômica e cultural e pelo reconhecimento do Brasil como um importante ator na comunidade mundial, demandando que seus cidadãos participem cada vez mais ativamente dos processos decisórios em escala global. Essa participação está cada vez mais dependente do conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa (p. 2, grifo nosso).

Observamos que o foco no objetivo primeiro pode ter se tornado difuso quando o Termo de Cooperação Técnico (PARANÁ, 2014) entre a SETI e as IES foi elaborado. Segundo este documento, o PFI objetiva: “capacitar docentes, discentes e agentes universitários da IES proponente e de outras IES do Paraná para a realização de exames internacionais de língua inglesa, ampliando-lhes as possibilidades de ingressarem em processos de **mobilidade internacional** (PARANÁ, 2014, p. 1, grifo nosso)”.

Na página da SETI há também essa divergência de objetivos, uma vez que na descrição do programa aparece que o mesmo visa promover a internacionalização das instituições do ensino superior do Paraná de modo a colocar os cursos de graduação e pós-graduação do estado em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras; enquanto que na aba “objetivos” lemos: O Programa “Paraná fala Inglês” tem como objetivo geral capacitar docentes, discentes e agentes universitários a participarem de programas de mobilidade internacional, com vistas à promoção da internacionalização das universidades estaduais do Paraná.

No *website* oficial da SETI¹¹ sobre o PFI, encontramos informações que dizem respeito a esses objetivos, os quais são “Promover a internacionalização das instituições do ensino superior do Paraná de modo a colocar os cursos de graduação e pós-graduação de nosso estado em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras (SETI, 2014)”¹².

11 Dados obtidos em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=275>. Acesso em: 04 dez. 2016.

12 Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: 04 dezembro 2016.

Obviamente, um eventual interesse em avaliar impacto desse programa demandaria maior clareza quanto aos resultados esperados: se maior mobilidade internacional, os indicadores seriam distintos do número de programas de pós-graduação de nível 7, conforme avaliação da CAPES. No primeiro caso, seria relevante verificar quantos participantes do programa realizaram mobilidade e, no segundo caso, quantos programas de pós-graduação tiveram suas avaliações classificadas como de nível internacional. Embora a mobilidade possa contribuir para essa avaliação, não existe relação direta entre um e outro indicador.

O modo como os objetivos do PFI foram redigidos ao longo do tempo oferece pistas para compreendermos as influências discursivas situadas historicamente. À medida que o próprio CsF apresentava sinais de fragilidade, a internacionalização tomada de modo mais amplo passou a dominar as justificativas. Se inicialmente o propósito era obter melhores qualificações para os programas de pós-graduação, este passou a se vincular à meta de promover mobilidade, inclusive de agentes universitários, vinculando-se de modo mais forte ao programa CsF e, portanto, com foco mais restrito.

O PFI na UEL: primeira fase

Na primeira fase do PFI todas as universidades ofertaram o mesmo tipo de curso: o preparatório para o TOEFL iBT, de reconhecimento internacional, reiterando que o foco da política recaiu sobre a preparação para proficiência em língua inglesa, um dos requisitos para candidaturas à mobilidade acadêmica no exterior.

Cursos ofertados

As ofertas na primeira fase do PFI concentraram-se em cursos preparatórios para o TOEFL iBT em níveis pré-intermediário e intermediário, desde o segundo semestre de 2014 até o primeiro de 2016, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 - Oferta de cursos preparatórios para o TOEFL iBT na UEL

Ano / Semestre	Número de turmas	Nível	Nº Número de alunos convocados
2014/2 Junho – dezembro 2014	06	Intermediário	102
	02	P Pós-Intermediário	41
	56 suplentes		
2015/1 Julho – dezembro 2015	03	Intermediário	47
	05	Pós-Intermediário	69
2015/2 Fevereiro – Abril 2016 (Reorganização devido à greve nas universidades estaduais do Paraná)	02	Pós-Intermediário	22

Fonte: Furtoso (2016, comunicação pessoal).

Apesar da tentativa de não criar turmas heterogêneas, isto não pôde ser evitado. A aplicação do teste TOEFL ITP para o nivelamento de proficiência dos interessados mostrou-se frágil para o objetivo da proposta, tendo em vista a necessidade de se criar faixas ampliadas de escores para designação das turmas. O cuidado da coordenação do PFI na UEL para não deixar vagas ociosas, considerando o alto investimento de dinheiro público no programa, pode ter contribuído para que as faixas de pontuação no teste de nivelamento tenham sido muito amplas, contribuindo, assim, para uma heterogeneidade maior entre os níveis de proficiência dos alunos nas turmas.

Material didático

O material didático utilizado, o *Longman Introductory Course for the TOEFL Test: iBT*, (2008), para o nível intermediário e o *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: iBT*, (2007), para o pós-intermediário, ambos de autoria de Deborah Phillips, foi considerado muito denso e cansativo para os alunos, conforme apontado pela coordenação do PFI. Além disso, o alto custo do material teve impacto negativo.

Segundo a coordenadora, os alunos se cansavam de repetir sempre os mesmos tipos de exercícios, além da limitação de tempo para que os instrutores propusessem atividades complementares. Tendo em vista essa limitação, o cansaço apontado pode estar relacionado a procedimentos metodológicos típicos de cursos preparatórios para exames e não necessariamente ao material em si.

Infraestrutura e recursos tecnológicos

Para os instrutores dos cursos da primeira fase do PFI, a sala equipada com *datashow* e caixas de som de alta qualidade foi essencial para o desenvolvimento dos cursos. Entretanto, a proposta exigia computadores com acesso à internet e nem todos os alunos dispunham de um computador portátil em sala de aula. Esta dificuldade foi causada pela demora na compra dos equipamentos em função dos processos licitatórios nos trâmites internos da UEL. Como forma de viabilizar a participação de todos os alunos durante as aulas, os instrutores emprestavam os *tablets* do Laboratório de Línguas da UEL para aqueles que não dispunham do equipamento.

De acordo com as percepções da coordenação (MARSON, 2017), houve a espera da chegada dos computadores portáteis para os alunos ainda na primeira fase do PFI, entretanto eles não foram disponibilizados a tempo, sendo possível apenas para a segunda fase, com a instalação de novos computadores para o andamento dos cursos.

Evasão

De um total de 281 participantes convocados durante a primeira fase do PFI na UEL, 140 concluíram os cursos, com um percentual de 50% de evasão. De acordo com percepções dos instrutores e dos coordenadores do PFI (MARSON, 2017), possíveis causas para a evasão dos alunos dos cursos foram: heterogeneidade na proficiência, formato de curso preparatório para exame com material didático pouco flexível, falta de computadores e gratuidade¹³, além dos conflitos entre o público-alvo dos cursos e seus eventuais interesses.

Dentre os agentes universitários, por exemplo, poucos precisavam realmente de um curso preparatório para exames. No entanto, como esta era a única opção de curso ofertado, muitos vislumbraram uma oportunidade de melhorar seu inglês. Quando o curso começava de fato e eles se deparavam com o material, com o conteúdo, com a dinâmica de cursos preparatórios, descobriam que não era bem aquilo que esperavam e desistiam. A partir dos resultados do estudo de Marson (2017), constata-se que oferecer cursos específicos para este público-alvo seria o ideal, considerando o que agentes administrativos precisam de fato para desenvolverem seu trabalho na IES como, por exemplo, lidar com alunos e documentos internacionais, redigir *e-mails* para contato com instituições de outros países, dentre outras atividades inerentes à carreira administrativa. Essa constatação será ratificada na subseção que segue.

Avaliação e projeção para fases futuras do programa

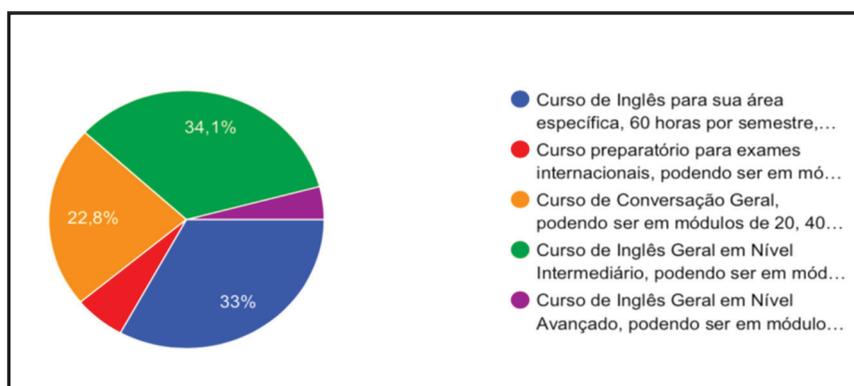
Diante dos desafios e resultados da primeira fase, a comunidade da UEL foi consultada acerca da ampliação da oferta de cursos para fases futuras do programa. Por meio de um questionário *online*, respondido no período de junho a agosto de 2017, a comunidade pode indicar as demandas.

13 O fato de os cursos serem gratuitos aos participantes (eles faziam a aquisição apenas do material didático), visto como benefício e ponto positivo na proposta da política, mostrou-se frágil no decorrer da implementação do programa. Os desistências dos cursos acabavam sendo a primeira saída aos participantes quando aqueles se encontravam em momentos de sobrecarga de estudos e/ou de trabalho.

A consulta foi feita por público-alvo: 1. agentes universitários, 2. discentes e docentes da graduação e 3. discentes e docentes da pós-graduação.

Um total de 267 agentes universitários responderam ao questionário. Dentre as opções de cursos elencados pela coordenação estavam: Curso de Inglês para áreas específicas de atuação; Curso preparatório para exames internacionais; Curso de Conversação Geral; Curso de Inglês Geral em Nível Intermediário; Curso de Inglês Geral em Nível Avançado, além de deixar espaço para que os respondentes sugerissem outros cursos. Conforme observa-se no gráfico 1, a seguir, o curso mais indicado pelos agentes universitários foi o curso de Inglês Geral em Nível Intermediário, seguido pelos cursos de Inglês para Áreas Específicas e de Conversação Geral.

Gráfico 1 - Cursos de interesse dos agentes universitários



Fonte: Documento da coordenação do PFI- UEL / Primeira fase.

O resultado da consulta aos agentes universitários justifica grande parte da evasão desse público-alvo nos cursos ofertados na primeira fase, uma vez que quando consultados eles apontam que a maior parte deles procuravam ainda cursos de inglês geral e parte deles reconhecem a necessidade de investir no aprimoramento do inglês para a área específica de atuação profissional. Considerando o objetivo de desenvolvimento de internacionalização abrangente (HUDZIK, 2015), este público precisa ser contemplado em suas demandas específicas de atividades de suporte à comunidade acadêmica.

Quanto ao formulário enviado a discentes e docentes dos cursos de graduação e pós-graduação da UEL, os gráficos 2 e 3 mostram um número maior de participação de discentes, o que é proporcional ao número total de discentes e docentes da instituição¹⁴.

Gráfico 2- Discentes e docentes da graduação

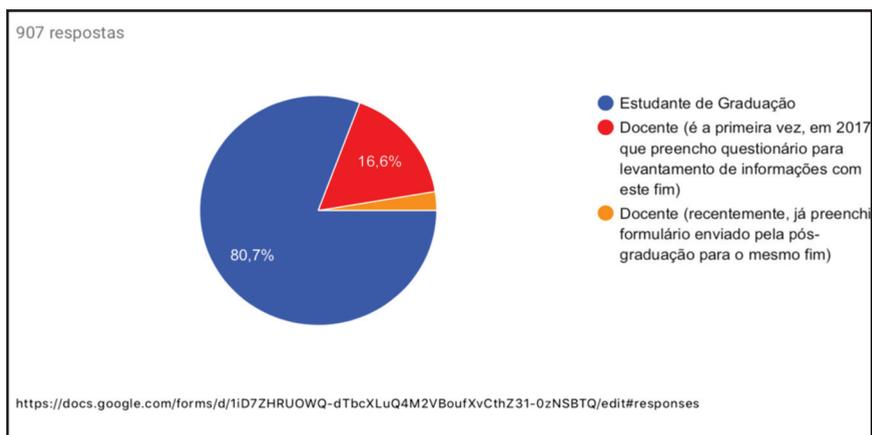
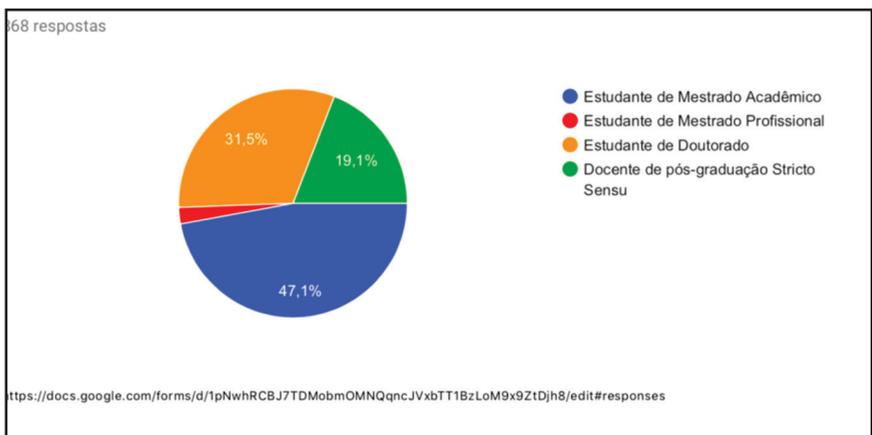


Gráfico 3 - Discentes e docentes da pós-graduação



Fonte dos Gráficos 2 e 3: Documento da coordenação do PFI- UEL / Primeira fase.

14 Comunidade Universitária da UEL é formada por 18.817 estudantes, 1.682 docentes (92% com títulos de mestres e doutores) e 3.841 agentes universitários (23% com especialização, mestrado e doutorado). Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/emdados/folder2014.PDF>. Acesso em: 06 fev. 2019.

Considerando as necessidades de discentes e docentes universitários, os cursos elencados a priori no formulário foram: Curso de Inglês Acadêmico; Curso preparatório para exames internacionais; Curso de Conversação Geral; Curso de Inglês Geral em Nível Intermediário; Curso de Inglês Geral em Nível Avançado (presentes tanto para a graduação quanto para a pós-graduação), com o acréscimo de mais três cursos apenas para graduação, Curso de Inglês para viagens; Curso de Inglês no Mundo e Curso de Língua Inglesa e Música.

Gráfico 4 - Cursos de interesse de discentes e docentes da graduação

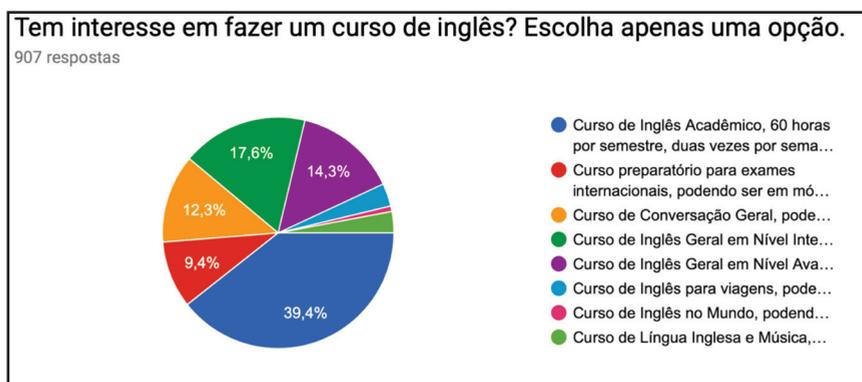
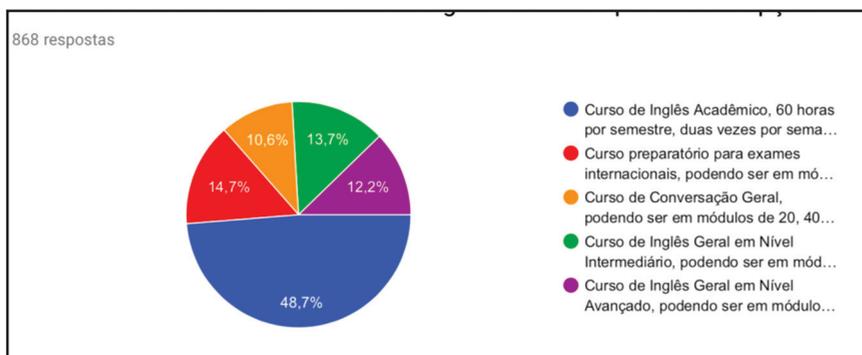


Gráfico 5 - Cursos de interesse de discentes e docentes da pós-graduação.



Fonte dos Gráficos 4 e 5: Documento da coordenação do PFI- UEL / Primeira fase.

O curso de Inglês Acadêmico foi apontado como sendo de maior demanda para discentes e docentes da UEL, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O curso preparatório para exames internacionais foi mais indicado por discentes e docentes da pós-graduação, público-alvo que geralmente tem mais possibilidade de obter fomento para mobilidade. Os cursos de inglês geral foram mais indicados pelos discentes de graduação, o que aponta uma lacuna ainda na formação em língua inglesa pelos estudantes de graduação da UEL.

Discussão dos resultados

Na ausência de estudos de impacto que estabelecessem resultados e indicadores a partir das expectativas iniciais do programa, o estudo de Marson (2017) dá algumas pistas iniciais sobre a receptividade do programa a partir das percepções dos envolvidos. Na primeira fase do programa, o objetivo de ofertar cursos preparatórios para o TOEFL iBT pode não ter sido suficientemente compreendido por uma parcela dos participantes interessados. A clientela esperada seria daqueles que tivessem interesse em submeter-se àquele exame para fins de mobilidade. A abertura para inclusão de agentes universitários pode ter levado a esse tipo de equívoco, uma vez que o conhecimento de inglês para eles seria mais para fins de suporte às ações de internacionalização, não restritas à mobilidade.

Tendo em vista que o objetivo inicial do programa era o de “colocar os cursos de graduação e pós-graduação de nosso estado em patamar compatível com os das melhores universidades nacionais e estrangeiras” (SETI, 2014), esta fase do PFI deveria ter tido como público-alvo apenas docentes e discentes.

A primeira fase do PFI teve, portanto, objetivos pouco claros em seu *design*. Esta fase visava principalmente a mobilidade internacional e deveria ter tido como público-alvo docentes e discentes interessados em realizar estágio no exterior. A inclusão de agentes universitários pode ter levado a mal entendido sobre ser um curso de inglês gratuito para a comunidade universitária e explicar parcialmente a alta taxa de evasão. El Kadri, Gimenez e El Kadri (2019) demonstram que ex-participantes

do programa em diversas universidades também apresentavam visões conflitantes sobre os propósitos do programa.

Em sua segunda fase (2017-2019), o PFI, no entanto, ampliou o leque de oferta de cursos para atender a diferentes interesses e possivelmente filiar-se a uma perspectiva de internacionalização inclusiva, i.e. que contemplasse a diversidade do público-alvo e suas necessidades específicas, inclusive no que diz respeito ao aprendizado de outras línguas estrangeiras. Seu objetivo, conforme se lê no site do Paraná Fala Idiomas, da SETI-PR é:

Impulsionar as universidades a promoverem ações de internacionalização de maneira significativa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão que ultrapassem as barreiras geográficas ao capacitar estudantes, docentes e agentes universitários em língua estrangeira.[□]

Três movimentos são visíveis na segunda fase: a retomada do nome do programa para incluir outras línguas (Paraná Fala Idiomas), o abandono do foco na pós-graduação e o reconhecimento da diversidade inerente a cada instituição. Na primeira fase, todas as instituições tiveram que fazer a mesma oferta, enquanto que na segunda fase, elas puderam escolher a partir de um catálogo elaborado em conjunto.

A concomitância do PFI com o ISF e a interlocução de seus integrantes em diferentes instâncias de discussão sobre internacionalização pode justificar algumas das semelhanças entre os programas, inclusive nas mudanças de nomenclatura. Também na (re)nomeação do programa para Paraná Fala Idiomas ou o inicial Paraná Fala Línguas Estrangeiras, com as diferentes línguas se tornando complementos explicativos, vemos influência de formações discursivas permeando o imaginário dos atores da política. Possivelmente, buscam alinhar-se às discussões sobre multilinguismo e diversidade linguística no contexto da internacionalização, tema que emerge das preocupações com a ampla aceitação do inglês como meio de instrução (DAFOUZ; UMIT, 2016).

O paralelismo entre esses programas demonstra que políticas linguísticas podem influenciar-se e, na ausência de clareza sobre seus ob-

jetivos, mimetizar ações e propósitos. A primeira fase do PFI demonstra essas vinculações. Em sua segunda fase, mostra-se híbrido, reforçando a ideia de internacionalização, conceito que serve a múltiplas interpretações e, por isso, sujeito a ter pouco significado se visto isoladamente e alheio a iniciativas específicas. Por esse motivo, é importante que as instituições estabeleçam políticas linguísticas claras, com metas e objetivos a curto, médio e longo prazos de modo a contribuir para as decisões locais.

Considerações finais

No atual estágio do aprendizado de inglês pelos brasileiros de modo geral, programas emergenciais como PFI e IsF são necessários para atender a demandas imediatas. Entretanto, para o fortalecimento da internacionalização do ensino superior será preciso que ingressantes neste nível de ensino possuam a proficiência linguística requerida para plena participação na produção e disseminação do conhecimento. Em longo prazo, o investimento no ensino de inglês na educação básica poderá reverter-se em maior democratização de acesso a oportunidades não só de mobilidade, mas também de colaboração, inclusive virtual.

Um outro aspecto que já apontamos aqui é a necessidade de ser criada uma política linguística institucional, capaz de abarcar a capacitação da comunidade acadêmica em longo prazo, não somente em urgências imediatas. Uma iniciativa desta natureza permitiria a articulação de programas governamentais, como o PFI, em nível estadual, e o IsF, em nível federal, com os centros/laboratórios de línguas das IES públicas estaduais, promovendo parceria e não concorrência, como acaba acontecendo muitas vezes. Nesse contexto, temos que abordar como justificar que apenas uma parcela da comunidade tenha direito a cursos subsidiados pelo Estado e outra não, no tipo de formação que centros de línguas e programas advindos de políticas públicas podem e devem oferecer e como tudo isso se articularia com a política de internacionalização do ensino superior vigente no Brasil. Principalmente, em nome da transparência, quais resultados esperados e como serão mensurados.

Considerando o que foi exposto neste capítulo e os encaminhamentos para a segunda fase do PFI, podemos concluir que muitas das questões levantadas já foram repensadas e replanejadas, o que apontamos como positivo, mas ainda fica o desafio de refletirmos sobre uma política linguística de estado e institucional que avance como fez o IsF, dando ênfase na formação de professores, além do aprimoramento linguístico da comunidade acadêmica e no que diz respeito à expansão dos idiomas envolvidos no programa.

Referências

- BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- DAFOUZ, E.; U. SMIT. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. **Applied Linguistics**, v. 37, n. 3, p. 397–415, 2016.
- EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T.; EL KADRI, A. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês ” sob as lentes do ciclo de política e da análise do discurso crítica. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 01-21, 2019.
- FURTOSO, V. B. **Oferta de cursos preparatórios para o TOEFL iBT na UEL** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <marilicemarson@gmail.com> em 27 maio 2016.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R.; ROCHA, C.H. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes e ALAB, 2013.
- EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T.; EL KADRI, A. Representações sobre o programa “Paraná Fala Idiomas – Inglês ” sob as lentes do ciclo de política e da análise do discurso crítica. **Entrepalavras**, v. 9, n. 3, p. 01-21, 2019.
- HUDZIK, J. K. Strategic Institutional Partnerships and Comprehensive Internationalisation. In: JOOSTE, Nico; WIT, de Han; HELETA, Savo (Ed.). **Higher Education: Partnerships for the Future**. Porto Elizabeth: Unit for Higher Education Internationalisation in the Developing World, p. 23-39, 2015.
- MARSON, M. Z. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL**. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.
- MELLO, M.G. **Ensino de Inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um**

estudo de política pública no município de Rolândia, *PR*. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e a UEL. **TC N° 24/14 – SETI/UGF**. 2014b.

PORTAL CsF. **Ciência sem Fronteiras**. 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em 28 janeiro 2019.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. Abingdon: Routledge, 2010.

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

SETI. **O Paraná Fala Inglês**: Site oficial. 2014. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=272>. Acesso em: 04 dezembro 2016.

REFLEXÕES SOBRE A SEGUNDA FASE DO PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Aline Priscilla Brancalhão Züge
Josimayre Novelli
Luciana Cabrini Simões Calvo
Nelci Alves Coelho Silvestre

Introdução

A internacionalização do ensino superior está em destaque e tem sido foco de políticas voltadas para a sua promoção e impulsão (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016; MARSON, 2017; PASSONI, 2018, dentre outros). Conforme Baumvol e Sarmiento (2016), ela tem evoluído rapidamente e se configurado como um aspecto definidor e essencial para o ensino superior no século XXI.

Neste cenário, iniciativas que procuram alavancar a proficiência linguística da comunidade acadêmica, como “O Programa Paraná Fala Idiomas (PFI)-Inglês”, foco deste capítulo, merecem destaque. Para tanto, o objetivo desse texto é apresentar e refletir sobre o PFI/UEM, em sua segunda fase, tomando como base as experiências das autoras, que atuam/atuaram no programa de maneiras variadas ao exercerem diferentes papéis na coordenação.

Em sua primeira edição, o PFI estava vinculado ao Instituto de Línguas (ILG) da universidade e, na segunda, ao Departamento de Letras Modernas (DLM). No início da sua segunda etapa, ele era coordenado

por quatro professoras que revezavam seus papéis entre a coordenação institucional e a orientação pedagógica. O trabalho realizado era colaborativo com compartilhamento constante de ideias, tarefas, planejamentos, metas, desafios, problemas, dentre outros. Essa configuração permitiu aprendizagem colaborativa e conjunta entre as professoras no que se refere à organização e configuração do programa, além de profícuas discussões sobre a política linguística da internacionalização na universidade, tendo como foco suas necessidades, lacunas e meios de desenvolvimento e consolidação.

Nessa formatação, o PFI foi também registrado formalmente na universidade por meio de duas propostas: 1) projeto de ensino e 2) curso de extensão.

O projeto de ensino intitulado “O Programa Paraná Fala Inglês/UEM: planejamento, acompanhamento e avaliação”¹ teve como objetivo assessorar o PFI “no planejamento de atividades e aulas, no acompanhamento das ações e em sua avaliação”. Ele foi composto por docentes do DLM, acadêmicos da graduação em Letras e professores do programa. Os alunos da graduação observaram, participaram, planejaram atividades e atuaram, de maneira pontual, nas aulas dos cursos ofertados pelo programa, com supervisão das coordenadoras e do professor responsável pela turma. Tal projeto oportunizou a vivência dos licenciandos em um dos campos profissionais que fazem parte da carreira docente².

Por sua vez, o curso de extensão “O PARANÁ FALA INGLÊS – 2ª etapa” teve como objetivo certificar os participantes do programa, sejam alunos, instrutores e coordenadores, ao final dos cursos ofertados, contemplando a carga horária de cada curso, a frequência dos alunos e o conteúdo programático.

Frente a essa contextualização que apresenta a configuração do PFI na UEM, nas próximas seções, refletiremos sobre o programa em nosso contexto.

1 Esse projeto teve início no 2º semestre de 2017 e foi finalizado em 2018.

2 Ver, nesta coletânea, o capítulo intitulado “Formação de professores de inglês no contexto do Programa Paraná Fala Inglês (PFI)/UEM: relato de experiência vivenciada em um projeto de ensino”, de autoria de Bissi, Zanescio e Calvo.

Reflexões sobre o PFI

Nesta seção, traremos nossa visão a respeito do programa, refletindo sobre seus aspectos positivos e sobre os desafios que enfrentamos ao atuar nele.

Aspectos positivos

Em relação aos aspectos positivos, vemos o PFI como uma iniciativa ímpar no Estado do Paraná para desenvolver e aprimorar a proficiência linguística da comunidade universitária, visando sua internacionalização. Ao ofertar cursos de língua inglesa (LI) tendo em vista essa necessidade acadêmica, o programa lança um olhar local para o planejamento de cursos e aulas voltadas para este público específico. No caso do PFI/UEM, ofertamos, por exemplo, cursos de linguagem acadêmica com foco em escrita de resumos e apresentação oral em eventos. Além desses, tivemos cursos de LI privilegiando as ciências exatas e as ciências da saúde, áreas com maior demanda e procura por programas de mobilidade acadêmica, na época da organização e planejamento da segunda fase do programa.

A dinâmica didático-pedagógica das aulas tem como base o trabalho com diferentes gêneros do discurso, o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas de forma integrada, além de outras perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras, como o ensino baseado em tarefas³, por exemplo. Uma parcela das aulas é realizada a partir dessa perspectiva, que parte de

3 O ensino baseado em tarefas, pedagogicamente, tem por princípios: 1. necessidade na seleção de um conteúdo; 2. ênfase em aprender a se comunicar por meio da interação na língua-alvo; 3. trabalho com textos autênticos; 4. oportunidades para os alunos se concentrarem no processo de aprendizagem e não somente nos aspectos linguísticos; 5. aprimoramento e valorização das experiências pessoais do aluno; 6. ligação da aprendizagem de línguas em sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula (NUNAN, 2006, p. 14) (tradução nossa).
Pedagogically, task-based language teaching has strengthened the following principles and practices. • A needs-based approach to content selection • An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language. • The introduction of authentic texts into the learning situation. • The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself. • An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning. • The linking of classroom language learning with language use outside the classroom (NUNAN, 2006, p. 14).

atividades funcionais, nas quais os alunos utilizam a linguagem e outros instrumentos para a resolução de problemas e para alcançar objetivos pré-estabelecidos (RICHARDS; RODGERS, 2014). Dependendo dos propósitos de cada curso, ou mesmo de cada aula, podem ser executadas desde tarefas mais simples, como, por exemplo, uma conversa ao telefone, um convite, até atividades de mais complexidade, que só poderão ser realizadas com a execução de tarefas menores. Por exemplo, pode-se solicitar aos alunos que preparem uma apresentação oral de cunho acadêmico. Para tanto, será necessário que eles leiam textos científicos, tomem notas daquilo que seria importante tratar, resumem e articulam as informações obtidas, preparem *slides*, até que possam conduzir a apresentação oral propriamente dita, considerando, ainda, a linguagem a ser utilizada de acordo com o público que vai ouvir a apresentação e com a esfera social onde ela estará inserida.

Os gêneros do discurso mobilizados para a realização das tarefas configuram-se como meio pelo qual as interações possam se concretizar (ZÜGE, 2016). Dessa forma, compactuando com Ellis (2004), procuramos estabelecer um ambiente de ensino e aprendizagem de língua no qual os aprendizes sejam, primeiramente, usuários da língua, empregando, como estratégia de aprendizagem de língua inglesa, os mesmos processos comunicativos presentes em atividades do ambiente extraescolar.

Ainda, o uso e o ensino de gêneros do discurso também são bastante relevantes – pois são os gêneros que envolvem o uso da LI de outras linguagens e de instrumentos de cunho atitudinal - os quais permitirão a realização de cada ação, e portanto, o cumprimento de cada tarefa (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER & GARCEZ, 2012; RICHARDS & RODGERS, 2014). Os alunos, assim, no decorrer dos cursos, são levados a utilizar a LI em situações diversas, de forma contextualizada. Nosso objetivo também é oportunizar que eles possam usar a língua em diferentes práticas sociais, com o intuito de usarem-na não somente como ferramenta linguística, mas também, como um instrumento de poder, para se comunicar e expressar suas opiniões, ou se posicionarem socialmente, de maneira crítica.

O ensino de aspectos linguísticos ocorre na medida em que os alunos são colocados em necessidades reais de uso, de acordo com a proposta a ser cumprida e os objetivos a serem atingidos. Diferentes habilidades (orais e escritas) são desenvolvidas de forma integrada, em conjunto com o ensino de gramática e vocabulário, sem que, contudo, estes sejam os tópicos focais das aulas. São reconhecidos, assim, os diferentes meios que permeiam as práticas sociais (língua, comportamento, linguagem corporal, componentes culturais, elementos visuais, relações estabelecidas entre os interagentes, etc.), de forma a refletir as relações estabelecidas entre as pessoas no mundo real (ZÜGE, 2016).

Schlatter (2009) corrobora essa ideia, ao afirmar, ainda, que o ensino por tarefas e por meio de gêneros visa aos letramentos, uma vez que tais propostas permitem o estabelecimento de situações de comunicação, com diferentes propósitos e interlocutores, dentro de determinadas condições de produção e de recepção. A educação linguística ocorre no cerne das interações dialógicas. Na medida em que elas acontecem, o aluno vai, aos poucos, compreendendo sua própria realidade e ampliando sua participação em práticas sociais, por meio da LI.

No contexto das aulas do PFI, portanto, os alunos são constantemente instigados a participarem de diferentes práticas sociais, especialmente aquelas encontradas em contextos acadêmicos – desde, por exemplo, uma conversa informal entre colegas de classe até a elaboração de artigos científicos. Para que essa participação seja efetivada, é necessário que eles consigam integrar diferentes instrumentos, dentre eles, o linguístico (no caso, a LI), de modo apropriado a essas diferentes situações.

Adotamos, em alguns cursos, como material de suporte didático, a plataforma *online Smrt English*. A configuração da utilização da plataforma pelo PFI se dá em parceria do programa com o governo canadense. Ela oferece material para as aulas, mas os professores preparam outras atividades adequadas ao(s) objetivo(s) do curso e às demandas específicas de cada turma.

Para melhor conhecer a plataforma, foram necessários alguns meses de sua utilização. Em um primeiro momento, muitas vezes, os professores

se queixavam da elevada quantidade de exercícios gramaticais de cunho estrutural apresentados. Depois de algum tempo explorando a plataforma, concluímos, que, na verdade, ela traz uma gama de possibilidades não apenas para a prática da estrutura da LI, mas também da prática contextualizada de leitura, escrita, fala e escuta. Dessa forma, como em qualquer contexto de ensino-aprendizagem de LI, é necessário escolher quais atividades e quais textos escritos/de áudio podem ser utilizados, de que forma/com qual objetivo, em que momento, etc. Assim, adaptar e selecionar as atividades da plataforma para o nosso contexto foi um aspecto que se sobressaiu em nossa experiência. Podemos afirmar, portanto, que por seu caráter flexível e dinâmico, ela acabou por se tornar um recurso de ensino-aprendizagem em nossas aulas.

Cabe ressaltar, aqui, ainda como um outro aspecto positivo, a frequente assessoria dos responsáveis pela *Smrt English* junto ao programa, que sempre estiveram/estão dispostos a dirimir quaisquer dúvidas e/ou problemas que apareceram/aparecem com relação à plataforma.

Mesmo utilizando a plataforma como recurso de aprendizagem no programa, temos o compromisso de deixar cada aula “com a cara” dos alunos, voltando-nos a diferentes tipos de atividades e de conteúdo conforme as situações de sala de aula que nos sinalizam tais demandas e também as necessidades de aprendizagem dos alunos e da turma.

Ainda, mesmo que determinadas turmas não utilizem a plataforma, adaptamos a cada semestre o material para as demandas do grupo. Um exemplo disso ocorreu em turmas de LI voltada à vida acadêmica, ofertadas em diferentes semestres de 2018. No primeiro semestre, abordamos a compreensão de textos científicos orais e escritos. Os alunos produziram resumos e fizeram uma apresentação oral, em forma de painel. Em outra turma, no segundo semestre, (os alunos não eram os mesmos da turma do primeiro semestre, portanto, não se tratava de uma progressão de nível linguístico), embora já tivéssemos o material planejado da turma anterior, não foi possível abordar os mesmos conteúdos e desenvolvimento de atividades, pois a turma tinha outro perfil e demandava diferentes estratégias de ensino e atividades. Foram realizadas diversas apresentações

orais, além do painel, como comunicação, pequenas palestras, mini aula, dentre outros. No âmbito da língua escrita, a leitura de textos científicos e a produção de resumo também não foram suficientes. Foi necessário explorar gêneros mais complexos, como artigo e projeto de pesquisa de pós-graduação.

Fatos como esse ocorrem em todas as turmas reofertadas em todos os semestres. São situações já esperadas, e, por isso, sempre nos atentamos ao que os alunos têm a dizer sobre o que esperam do curso e o que precisam, de fato, saber fazer em inglês. Os aspectos linguísticos e extralinguísticos são abordados a partir dessas necessidades que os próprios alunos apontam. O planejamento das aulas se dá nesse *blend* entre aquilo que o corpo discente demanda e aquilo que o programa tem como foco.

Ademais, procuramos lançar um olhar cuidadoso à questão de nível linguístico do corpo discente. Como os cursos do programa abrangem aulas a partir do nível pré-intermediário (A2), testes de nivelamento são realizados antes do ingresso dos alunos nos cursos, para que eles possam ter noção sobre qual nível eles devem frequentar. Além deste teste inicial, durante as primeiras semanas de aula, os professores ficam atentos a eventuais discrepâncias entre o nível linguístico do aluno e do curso. Caso o nível de proficiência do aluno esteja muito além ou muito aquém do esperado para a turma, o professor conversa com o aluno, oferecendo-lhe a possibilidade de trocar de turma – o que normalmente acaba ocorrendo.

Atentamos, ainda, para o fato de que alguns alunos, especialmente aqueles com nível de proficiência mais baixo, acabam optando por permanecer em uma turma de nível mais avançado. Nesses casos, os alunos relatam que se sentem mais motivados quando precisam encarar uma turma mais difícil, vendo tal empreitada como um desafio que os fará aprender mais. Com o passar do tempo, fomos aprendendo a ouvir o aluno, e deixá-lo à vontade para permanecer na turma. Porém, temos também aprendido a tomar o cuidado de deixar o aluno ciente de que ele não deverá abandonar a vaga por causa dessa escolha, pois normalmente há alunos na fila de espera, que gostariam de ocupar aquela vaga.

Esse contato mais próximo com o aluno e o fato de estarmos, cada vez mais, ouvindo suas necessidades e seus anseios, tem sido bastante proveitoso para o PFI em nossa universidade. Acreditamos que tal atitude possa contribuir para a diminuição da evasão dos cursos, um desafio que temos tentado superar a cada semestre, conforme abordaremos na seção seguinte.

Outro aspecto a ser mencionado se refere ao perfil dos instrutores (muitos com cursos de pós-graduação em andamento ou concluído) contratados para atuar no programa. O fato deles possuírem alto nível de formação, aliado à experiência prévia mínima de um ano atuando como professores de LI, requerida para o ingresso no programa, permite às orientadoras pedagógicas conceder-lhes uma maior flexibilidade e autonomia no planejamento de suas aulas e atividades. A orientação pedagógica acompanha todo o planejamento e preparação das aulas, mas quem está em sala de aula, no dia-a-dia, são os professores. Sendo assim, aliando suas reflexões teóricas ao escopo prático, os professores possuem mais e melhores condições de perceber as reais necessidades do público atendido em cada turma.

Neste âmbito, ressaltamos que o acompanhamento e a orientação constante das coordenadoras possibilitam a troca de conhecimentos, informações, materiais e práticas de sala de aula. Tal ação permite uma formação continuada por parte daqueles que ali atuam. Essa formação contínua integra a perspectiva da formação reflexiva do professor, perpassa pela necessidade de uma formação docente que se estende por toda a sua vida profissional. Celani (2003) assevera que a formação continuada deve permitir que o professor eduque a si mesmo, ao mesmo tempo em que prossegue em sua tarefa de educador. Nesse sentido, vale ressaltar que todas as atividades, ao serem compartilhadas entre os instrutores, possibilitam a troca de experiências entre eles e também auxiliam na própria organização e estruturação das aulas, independentemente dos cursos ofertados.

Desafios e possibilidades futuras

Na nossa universidade, não temos um espaço físico próprio para as atividades do PFI, o que dificulta a manutenção técnica dos equipamentos e a alocação de documentos e materiais. Esse fato é decorrente da mudança de coordenação no programa em suas fases I e II. Em sua primeira fase, os cursos do PFI foram ofertados no ILG, o qual dispunha de infraestrutura física própria e adequada às necessidades do programa. Assim, inicialmente, não foram necessárias adaptações de salas para alocar as aulas. Foram adquiridos outros materiais, num total de 15 CPU portáteis, teclados e *mouses*.

Já na segunda fase, os cursos do programa passaram a ser ofertados no DLM. O laboratório onde os cursos são ministrados atualmente não apresenta equipamentos eletrônicos compatíveis com a necessidade e demanda do programa, o qual passou, nesse segundo momento, a ser ofertado em parceria com a *Smrt English*. Sendo assim, a partir da segunda fase do PFI, passamos a conviver com a dificuldade de infraestrutura para o andamento adequado dos cursos, visto que, na primeira fase, a estrutura fornecida pelo ILG atendia às necessidades do programa à época. Vale ressaltar que todas as IES receberam, em igual proporção, investimentos para a estruturação dos laboratórios, ainda na primeira fase do programa. Infelizmente, com a mudança de espaço físico e da coordenação do programa, temos trabalhado com essa dificuldade diária, o que tem nos acarretado certos transtornos administrativos.

Além disso, evidenciamos um certo índice de evasão dos alunos, fato que pode, em parte, ser atribuído à falta de uma estrutura física mais condizente com os tipos de atividades desenvolvidas nos cursos. Em busca de melhores condições de trabalho para, assim, garantirmos a qualidade dos cursos ofertados, várias tentativas de diálogos e algumas reuniões têm sido realizadas com o Escritório de Cooperação Internacional (ECI) da UEM, com a chefia do departamento e com a reitoria, para que possamos resolver essas questões e/ou amenizá-las, tendo em vista o envolvimento institucional como um todo, para a implantação de ações que, de fato, promovam o desenvolvimento de efetivas políticas linguísticas para a

UEM, considerando as especificidades de programas como o PFI e outras ações de internacionalização.

Também vemos como um desafio a permanência de alunos nos cursos até o final dos semestres letivos. Parece-nos que ainda falta a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância do programa ou mesmo sobre a necessidade de aprendizagem de línguas. Com base no histórico do programa em sua segunda fase, há oscilações consideráveis entre o número de inscrições nos cursos, o número de matriculados e o número de concluintes.

Outro aspecto a ser mencionado refere-se ao quadro de professores que coordenam o programa. Seria interessante que houvesse a possibilidade de mais coordenadores atuarem ali, mesmo que de forma voluntária, e que essa atuação fosse registrada no projeto da SETI. No caso da UEM, em que estávamos em quatro coordenadoras no início da segunda fase, tal formalização foi realizada via projeto de ensino e curso de extensão da universidade para que a atuação das coordenadoras voluntárias pudesse ficar registrada.

O fato de estarmos em quatro coordenadores facilitou o início do trabalho na segunda fase, pois uma coordenadora ficou responsável pela organização de questões administrativas e burocráticas do programa, enquanto as outras se responsabilizaram pela orientação dos professores contratados para atuar no PFI, auxiliando-os na elaboração dos planos de aula, nas atividades propostas e no uso da plataforma, que até aquele momento, era uma novidade.

Assim, foi possível realizar a adaptação das atividades da *Smrt English* e a confecção de novos materiais para os cursos que não eram contemplados na plataforma. O trabalho das orientadoras pedagógicas e das coordenadoras institucionais, em parceria com os instrutores, oportunizou a troca de atividades, de conhecimento prático e experiencial, além de promoção de um trabalho de cunho colaborativo. Infelizmente, as quatro coordenadoras iniciais não puderam permanecer no PFI por questões diversas.

Outra lacuna observada foi a pouca articulação entre o PFI e o programa federal Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio de reuniões, grupos

de estudos e ações conjuntas. Apesar de os dois programas terem focos semelhantes, houve pouca aproximação entre eles.

Mesmo diante dos desafios enfrentadas pelo programa, avaliamos seus aspectos positivos e percebemos seu impacto e suas contribuições para o desenvolvimento e aprimoramento da competência linguística em LI na nossa universidade. Ressaltamos que o programa oportunizou mobilidade acadêmica para o Canadá, contemplando dois alunos, um graduando do curso de ciências econômicas e uma doutoranda do programa de pós-graduação em biologia. Além disso, a coordenadora institucional da segunda fase também participou deste edital e, em conjunto com as outras universidades estaduais do Paraná, sob coordenação estadual, teve a oportunidade de participar de diversas reuniões com professores de instituições de ensino superior canadense, com o intuito de vislumbrar o estabelecimento de futuras parcerias com o Governo daquele país, visando a oferta de outros programas de mobilidade. Além disso, as reuniões e visitas a diferentes institutos de idiomas canadenses promoveram reflexões e discussões a respeito das perspectivas teórico-metodológicas no ensino de LI tanto no contexto canadense quanto brasileiro.

Em termos de possibilidades futuras, o PFI-UEM, além de continuar com os cursos de línguas, iniciou cursos de *English as a Medium of Instruction* (EMI). Tais cursos devem ser ofertados nas modalidades presencial e a distância, e temos a expectativa de que o PFI se torne um núcleo de referência de cursos de EMI para docentes da graduação e pós-graduação da universidade. Considerando o fato de que a concepção de EMI não abarca tão-somente questões linguísticas (isto é, não basta saber LI para lidar com questões oriundas de aulas ministradas em uma língua estrangeira), a gama de cursos ofertados pelo programa contemplará, além da dimensão linguística, aspectos didático-metodológicos para a realização de aulas em inglês. Com isso, pretendemos incentivar mais docentes da UEM a ofertarem disciplinas em LI, o que pode vir a impulsionar a internacionalização da/na universidade.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo apresentar reflexões sobre o programa “O Paraná Fala Idiomas-Inglês”, na UEM, tendo como foco sua configuração durante sua segunda fase de desenvolvimento.

Como aspectos positivos, as autoras, que participam/participaram do programa de diferentes maneiras, destacaram o olhar local para o planejamento e a oferta de cursos de LI para a comunidade acadêmica; a dinâmica didático-pedagógica das aulas; o uso da plataforma *Smrt English*, adequando-a ao contexto de cada turma; o contato próximo com os alunos do curso e suas demandas; o perfil dos professores do PFI; o acompanhamento e a orientação constante das coordenadoras.

Por sua vez, os desafios abrangem o espaço físico do laboratório de informática no qual as aulas são realizadas; a permanência de alunos nos cursos até o final de cada semestre; a coordenação voluntária ser formalizada de diferentes formas e a necessidade de maior proximidade entre PFI e IsF.

As possibilidades futuras apontadas aqui são voltadas à oferta de cursos de EMI e à expectativa de o PFI se tornar um centro de referência de tais cursos na universidade.

O olhar analítico para o PFI/UEM, com base nas atuações das coordenadoras, permitiu reflexões pontuais e locais sobre o programa. Ao dialogar com os demais capítulos das coletâneas, espera-se contribuir com estudos voltados para políticas linguísticas com foco no processo de internacionalização de instituições de ensino superior, trazendo à tona, de modo específico, considerações para possíveis (re)configurações do programa em tela.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. Languages without Borders Program (LwB): building a Brazilian policy for teaching languages towards internationalization. In: FINARDI, K. (Ed.), **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016, p. 99-123.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. **Echoes**, p. 65-82, 2016.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: OUP, 2004.

MARSON, M. Z. **Ensino de Inglês e a Internacionalização Do Ensino Superior: Percepções Sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2017.

NUNAN, D. Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining ‘Task’. In: **The Asian EFL Journal Quarterly**. Volume 8, Number 3 Asian EFL Journal Press 2006, v. 8, n. 3, p. 12-18. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/30635077/September_2006_Proceedings_final920.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1559045705&Signature=nmqMfg4CLQJOGR3NXVbKvuyjH2M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DGlobalization_and_History_of_English_Edu.pdf#page=12>. Acesso: 27 de maio de 2019.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês Sem Fronteiras Como Política Linguística: Um Estudo Sobre As Ideologias Da Língua Inglesa No Âmbito Da Internacionalização Do Ensino Superior Brasileiro**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2018.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**.^{3ª} ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**. v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

ZÜGE, A.P.B. **O ensino de língua inglesa para professores em formação em EaD: direcionamentos para a resolução de uma situação-problema**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS (PFI)/UEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA EM UM PROJETO DE ENSINO

Flávia Bissi de Oliveira
Lara Beatriz Zanesco
Luciana Cabrini Simões Calvo

Introdução

A formação docente é um processo contínuo e longitudinal que se desenvolve durante a participação em diferentes práticas sociais e atividades voltadas ao ensino e à aprendizagem (JOHNSON; FREEMAN, 2001), nas quais o professor (em formação inicial ou continuada) tem a oportunidade de construir e/ou consolidar sua identidade como tal. É interessante, portanto, que, no caso da formação inicial, acadêmicos de cursos de licenciatura tenham a oportunidade de circular por vários espaços formativos para conhecer e atuar como professores em diferentes realidades e contextos educacionais. Isso porque, de acordo com Johnson (2006, p. 237), com base em Lave; Wenger (1991); Chaikin; Lave (1996); Wenger (1998), “o conhecimento implica práticas vividas, não apenas informações acumuladas, e os processos de aprendizagem são negociados com as pessoas no que fazem por meio de suas experiências em práticas sociais associadas com atividades particulares”.

Nesse sentido, segundo Gimenez (2013), os cursos de licenciaturas, ao ofertarem possibilidades de interação entre diferentes membros de uma comunidade estimulam situações de aprendizagem e de construção de novas identidades. Em suas palavras,

[...] a formação inicial pode ser entendida como o engajamento em práticas profissionais por meio de trajetórias no interior da comunidade, integrando membros com diferentes graus de experiência e conhecimento. Por outro lado, formação continuada constitui-se de oportunidades para negociação dos sentidos atribuídos ao ensino e suas ligações com ações pedagógicas que constituem parte do repertório de práticas sob negociação” (GIMENEZ, 2013, p. 50).

Essas possibilidades, segundo a autora, podem ser configuradas nas disciplinas de prática de ensino ou estágio e em programas como o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Além dessas, descreveremos, neste capítulo, uma prática desenvolvida em um projeto de ensino na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de formação docente inicial e continuada vivenciada no projeto de ensino “O Programa Paraná Fala Inglês/UEM: planejamento, acompanhamento e avaliação”, o qual visa “assessorar [...] o referido programa em sua segunda etapa de realização no planejamento de atividades e aulas, no acompanhamento das ações e em sua avaliação”. Participaram dele docentes do Departamento de Letras Modernas (DLM), acadêmicos da graduação em Letras e professores do PFI/UEM. Algumas das atividades realizadas pelos seus integrantes se concentraram em encontros para discussões teórico-práticas voltadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), planejamento de aulas e atividades, além do acompanhamento das aulas do professor PFI, auxiliando os alunos participantes dos cursos ofertados pelo programa. O projeto oportunizou a vivência de graduandos do curso de Letras em um dos campos profissionais que fazem parte da sua carreira docente.

Para alcançar o nosso objetivo, será analisada a transcrição de uma sessão reflexiva, *corpus* deste trabalho, entre quatro participantes do supracitado projeto: uma formadora de professores (que atuou informalmente na coordenação do PFI), uma professora do programa e duas acadêmicas do segundo ano (na época da sessão reflexiva) do curso de Letras que auxiliaram a professora durante a oferta do curso “Docente

e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”- Turma 1. Com base nessa sessão, serão discutidas as experiências de cada uma na atuação do PFI, as aprendizagens, as dificuldades e a formação docente nesse contexto. A sessão reflexiva, também denominada por Abrahão (2006 apud SILVA; BRUM, 2014) de “sessão de visionamento”, permite a discussão e a análise de ações, visões, crenças e processos que estão subjacentes à prática docente. Na sessão em foco neste trabalho, houve a oportunidade de as participantes falarem a respeito de suas experiências e suas concepções sobre a formação docente no contexto analisado. Ressalta-se, no entanto, que questões relacionadas à reflexão crítica, no sentido de pensar as práticas de ensino, aprendizagem e formação ao descrevê-las, informá-las, confrontá-las e reconstruí-las (MAGALHÃES; CELANI, 2005), não foram contempladas ou eram o foco da sessão sob-análise.

Frente a esta breve contextualização, apresentamos em seguida informações a respeito do mencionado curso, para posteriormente nos debruçarmos na análise dos dados e concluirmos com as considerações finais.

O Curso “Docente e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”

O Paraná Fala Inglês oferta diversos cursos para a comunidade acadêmica na Universidade Estadual de Maringá. Em 2017, ano em que as duas acadêmicas participaram do projeto, os cursos oferecidos eram: Pré-Intermediário (Inglês Geral), Intermediário (Inglês Geral), Avançado (Inglês Geral), Inglês para áreas específicas (Ciências Exatas e Ciências da Saúde), Docente e Internacionalização: inglês para a vida acadêmica e Preparatório para o teste internacional (TOEFL ITP).

O presente capítulo tem como foco a reflexão sobre a participação de duas acadêmicas, uma professora e uma coordenadora no curso “Docente e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”- Turma 1. Esse curso, no ano de 2017, tinha duração de 30 horas, sendo 4 horas semanais, em uma dia da semana.

Tal curso era destinado a pessoas que já tinham, no mínimo, um conhecimento em nível intermediário da língua inglesa que desejassem desenvolver suas habilidades linguísticas por meio de gêneros da esfera acadêmica. Desse modo, ele pretendeu oferecer estratégias que pudessem contribuir com o aprimoramento das capacidades orais e escritas voltadas para gêneros que satisfaçam às necessidades de alunos da graduação e da pós-graduação. (PARANÁ FALA IDIOMAS, 2019).

No curso em foco, dois gêneros textuais foram trabalhados: resumo/abstract e apresentação oral. Várias atividades englobando o reconhecimento do gênero, sua organização textual, os elementos e os aspectos linguísticos que dele fazem parte foram preparadas para que, no final do trabalho com cada gênero, o aluno produzisse seus textos (abstract e apresentação oral).

Análise dos dados

Nesta parte, será analisada a transcrição de uma sessão reflexiva realizada entre quatro participantes do projeto de ensino: uma formadora de professores (que atuou informalmente na coordenação do PFI), uma professora do programa e duas acadêmicas do curso de Letras (identificadas com os pseudônimos Leticia e Fernanda) que auxiliaram a professora durante a oferta do curso “Docente e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”- Turma 1. Tal sessão teve como objetivo refletir sobre suas atuações no Programa PFI, possibilitada pela participação no projeto de ensino. Ressalta-se que, na época da sessão reflexiva, todas elas participavam do programa; no entanto, atualmente apenas uma continua fazendo parte dele.

Com base nas reflexões realizadas, serão discutidas as experiências de cada uma na atuação do PFI, as dificuldades, as aprendizagens e a formação docente nesse contexto.

Experiências

As experiências vivenciadas no curso de escrita de resumos e apresentação oral em eventos em LI para docentes abrangeram tanto a formação docente inicial, por meio de duas graduandas (Leticia e Fernanda) do

curso de Letras Português-Inglês, quanto a formação docente continuada, pela participação de uma professora coordenadora e uma professora que ministrava as aulas.

A participação das alunas no curso, de acordo com seus relatos, foi extremamente positiva para sua formação docente inicial. As acadêmicas apontaram que esta foi uma experiência diferenciada e enriquecedora, tendo em vista o contexto de realização das aulas. Como graduandas e ex-participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), as duas conheciam, até então, o ambiente da escola regular, assim, fazer parte do programa PFI possibilitou a elas o desenvolvimento docente dentro das paredes da academia e, segundo a aluna Fernanda, “ter essa vivência, ter esse contato já dentro da universidade, estando do lado do professor e não só do aluno, acaba sendo um diferencial, até mesmo para gente pensar ‘eu quero fazer um mestrado voltado para dar aula aqui ou eu não quero?’ ”.

Ainda, relataram sobre o desafio da prática de trabalhar com o público atendido pelo curso, uma vez que era formado por professores universitários, os quais eram mais velhos e mais experientes do que elas, o que, de acordo com a aluna Letícia, as fazia pensar “Como vamos lidar com pessoas que já são doutores ou mestrados, que são professores há anos?”. Apesar dos questionamentos, no decorrer das aulas, como apontado na sessão reflexiva, houve uma ótima interação entre as acadêmicas e os alunos, o que foi um propulsor para o bom desenvolvimento das atividades e das habilidades desenvolvidas pelas graduandas.

Em relação à formação docente continuada, a coordenadora e a professora descreveram suas participações como “desafiadora” e “interessante”. A professora disse que, apesar de sempre estar em contato com os gêneros discursivos abrangidos pelo curso, nunca tinha pensado neles de forma sistematizada, como aconteceu durante a preparação das aulas. Para ela, “lecionar nesse formato [...] foi algo muito novo, eu acho que foi um presente”.

A professora destacou como um diferencial a presença das graduandas a auxiliando durante as aulas. Mesmo já tendo lecionado por alguns

anos em outros contextos, essa foi a primeira vez que a docente dividiu a sala de aula com outros professores atuantes, no caso, as acadêmicas, e com isso, ela precisou descobrir como distribuir e compartilhar as atividades com as estagiárias. “Eu nunca tive isso nas minhas aulas, sempre dei aula sozinha, nunca tive ninguém não”, reafirma a professora.

Por sua vez, a coordenadora relata o quanto achou essa experiência interessante, tendo em vista a troca de conhecimentos entre ela e a professora durante o planejamento das aulas, momento em que ela pôde, novamente, ter contato com textos e teorias que já havia estudado. Dessa forma, agregando ao trabalho da professora, carregou o desafio de fazer a transposição didática de conteúdos que, até então, se apresentavam, em sua maioria, de forma teórica. Tal desafio também foi apontado pela professora “Então, assim, sistematizar isso e pegar aquele material teórico e transformar aquilo em didática pra mim foi muito desafiador mesmo, perdi várias noites de sono (risos)”. Além das interações entre professora e coordenadora para discutir o planejamento da aula e a preparação/revisão do material elaborado especificamente para o curso, a coordenadora ainda destacou a forma como as duas envolviam as professoras em formação nas aulas, seja pesquisando materiais ou elaborando atividades.

Além disso, a coordenadora elogiou os planos de aula desenvolvidos pela professora, aos quais, segundo ela, fez poucas considerações, e destacou a forma dinâmica como a professora sempre se propunha a iniciar as aulas. Ainda, a docente enfatiza a importância da participação de graduandos no programa para sua formação inicial: “como é enriquecedor para esse aluno vivenciar um pouco do ensino de inglês lá na escola pública, num instituto de línguas, aqui no PFI. Olha como a bagagem desse aluno como que ela vai aumentando”.

Aprendizagens

Pensar no profissional de Letras é pensar em constantes transformações e aprendizagens, visto que seu objeto de estudo, a linguagem, passa por mudanças frequentemente. Além disso, como discorrem Johnson e

Freeman (2001), as experiências vivenciadas a partir do contato com diversas práticas de ensino são, também, grandes fontes de desenvolvimento para esse profissional, o qual encontrará diferentes contextos durante sua carreira, nos quais deverá estar apto a compartilhar seus conhecimentos aos alunos. Assim sendo, tanto as graduandas do curso de Letras quanto a coordenadora e a professora do Paraná Fala Inglês, todas participantes do projeto de ensino, relataram, em sessão reflexiva, as valiosas aprendizagens que lhes foram propiciadas pela participação no curso “Docente e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”- Turma 1.

As estagiárias, Letícia e Fernanda, destacaram, a princípio, a importância de sua participação para sua aprendizagem acadêmica, tendo em vista o conteúdo abrangido pelo curso, *abstracts* e comunicação oral. Segundo elas, apesar de estes gêneros serem recorrentes na vida universitária desde o primeiro ano da graduação, até então, as acadêmicas não haviam os estudado de forma sistematizada, tal qual foram apresentados no curso: “A gente tá no segundo ano e já é cobrado apresentação de trabalho, [...] então as pessoas apresentam trabalho, só que a gente não chega a ter uma explicação sobre isso [...]”, explica Fernanda, e Letícia ressalta que elas terão uma disciplina, “Práticas Investigativas em Língua Inglesa: ensino, literatura e tradução”, que abrange este conteúdo apenas no terceiro ano da graduação.

Outro ponto destacado pelas docentes em formação inicial foi o contato com variados formatos de *abstracts* que foram trazidos pelos professores-alunos, os quais eram de diferentes áreas, como a geografia, a biomedicina, o direito, entre outras, o que, segundo Fernanda, “[...] era interessante, eles mostraram pra gente que tinha outras formas de fazer, porque como a gente só vê coisa de Letras a gente tá acostumado com um modelo né”.

Ainda, relataram a importância do contexto de atuação para sua formação docente, uma vez que o curso do PFI tem uma configuração semelhante a um instituto de línguas – como, por exemplo, as turmas têm um número reduzido de alunos, o que permite ao professor assistir melhor e individualmente cada participante – o que, até aquele momento,

era desconhecido por elas. Simultaneamente, as práticas de ensino desenvolvidas pela professora do curso foram de grande valia, pois, de acordo com as graduandas, essas estratégias se apresentaram como novas formas de atuação a serem observadas dentro da sala de aula em seus trabalhos futuros enquanto docentes. Letícia destacou que “[...] esse exemplo de sempre a primeira atividade ser mais dinâmica, né, [...] , então isso foi muito diferente, foi muito legal”.

Assim como foi apontado na formação docente inicial, a professora, que está em formação docente continuada, também destacou a importância da sistematização do conteúdo do curso, que refletiu na sua produção acadêmica positivamente: “Os artigos que eu tenho publicado depois do curso, tudo tem mudado, eu percebi isso, tem mudado pra melhor”. Ainda, a professora ressaltou a rica troca de conhecimento entre ela e as graduandas durante as aulas. Da mesma forma como estas relataram ter aprendido diferentes práticas de ensino por meio das aulas, aquela apontou, como exemplo, que “elas sempre tinham uma coisa nova, um aplicativo novo no celular, que eu não conhecia, então nós íamos fazendo essa troca”.

A coordenadora, por sua vez, afirmou a relevância de estar em contato com os planos de aula da professora para sua aprendizagem. Como ela ressaltou, “ao ler outros planos de aula, a gente também aprende, quando eu leio os planos da professora, [...], é uma forma de aprender, de aprender mais sobre a sala de aula, sobre a dinâmica de sala de aula, mesmo que nós não vamos necessariamente nas aulas, a gente sabe o que está acontecendo lá”.

A partir dos relatos, fica clara a importância da aprendizagem constante na formação docente, seja a inicial ou a continuada. Tais aprendizagens se configuraram de forma diferenciada para as participantes; no entanto, foram significativas para sua formação.

Dificuldades/Desafios

Ao pensarmos em algo de tamanha relevância, como o Paraná Fala Inglês, não podemos tapar os olhos para as dificuldades e os desafios que

surgiram na nossa atuação durante as aulas oferecidas pelo programa. A partir dos desafios relatados, as docentes puderam rever sua atuação e olhar de forma diferenciada para o programa, visando o seu aprimoramento.

A professora do curso elencou como único e principal desafio a pluralidade de níveis linguísticos entre os professores-alunos: “quando eu me deparei com alunos de diversos níveis de inglês na mesma sala foi a maior dificuldade que eu tive pra pensar nas aulas”. Apesar disso, de acordo com a sessão reflexiva, a docente conseguiu planejar suas aulas de forma a incluir todos os alunos, uma vez que adotou a visão de “abrir possibilidades para que eles participassem conforme eles estavam preparados”, como afirmou a professora. A coordenadora ressaltou a importância de não deixar que a língua fosse um empecilho para o processo de ensino-aprendizagem, o qual, segundo as graduandas, ocorreu muito bem a partir das estratégias aplicadas pela professora. “[...] as quatro habilidades não foram um problema, claro que alguns tinham mais dificuldade do que outros, mas em momento algum parecia que esse era o problema para entender alguma coisa, para uma discussão”, afirmou Fernanda.

Outro desafio, apontado pela coordenadora, está relacionado à frequência dos alunos neste curso, e de modo geral, em alguns outros cursos do programa. Ela afirmou que, com o fim da primeira oferta de cursos, é preciso analisar o nível de desistência dos alunos e tentar identificar as causas dessas, a fim de aprimorar o que puder ser melhorado nas próximas turmas, para que, a cada turma, esse nível diminua.

Além disso, Fernanda mencionou que o espaço físico onde foram ministradas algumas aulas também dificultou o desenvolvimento dessas. Durante as aulas de produção dos *abstracts* e da comunicação oral, foi preciso utilizar o laboratório de informática do Departamento de Letras, onde, de acordo com a professora, há uma organização que privilegia atividades individuais, dificultando o desenvolvimento de práticas coletivas, como discussões em grupo. Como a Turma 1 do curso em questão terminou com um número reduzido de alunos, os quais eram bastante comunicativos, essa organização da sala não chegou a ser um problema, contudo, “Nas turmas que têm mais alunos, isso se dificulta bastante e é

justamente por isso, eu acho que não é por conta dos computadores, por conta de material diferenciado, é por conta da disposição física de como a sala é organizada”, afirma a professora.

As graduandas relataram, ainda, que, quando aceitaram o convite para participar do projeto de ensino, a insegurança foi seu maior desafio. Primeiramente, a hesitação se deu em relação ao nível de inglês necessário para acompanhar as aulas do curso, uma vez que as estagiárias não são totalmente fluentes na Língua Inglesa. Além disso, o fato de elas ainda estarem em formação e de os alunos do curso serem mestres e doutores da UEM também foi visto como um desafio no início das aulas. “Como vamos lidar com pessoas que já são doutores ou mestrands, que são professores há anos?”, questionava Letícia. Ainda, a graduanda afirmou que isso não interferiu na dinâmica dentro da sala de aula, “[...] porque eles nos chamavam, pediam ajuda, [...], eles viam que cada um tinha seu papel ali e nós estávamos lá pra isso”.

Formação Docente

As graduandas, Letícia e Fernanda, relataram o impacto positivo da participação nesse projeto de ensino em sua formação docente inicial. O primeiro ponto destacado por elas foi a questão do contexto do curso, que não é, muitas vezes, abrangido durante a graduação, pois, durante as disciplinas de estágio, os acadêmicos, na maior parte do tempo, vivenciam o ensino regular. Ainda, o curso “Docente e internacionalização: inglês para a vida acadêmica”, no qual as estagiárias atuaram, abordou um conteúdo semelhante à disciplina de Práticas investigativas, presente na grade curricular do curso de Letras, o que aproximou as aulas ao contexto da universidade, como aponta Fernanda: “[...] ter essa vivência, ter esse contato já dentro da universidade, estando do lado do professor e não só do aluno acaba sendo um diferencial”.

A professora, por sua vez, destacou como sua participação ajudou-a a lidar com sua insegurança dentro da sala de aula, o que ainda se fazia presente em sua atuação, visto que ela estava no início de carreira como docente. Além disso, a professora apontou como fundamental o retorno

que recebia da coordenadora do programa em seus planos de aula: “essa resposta da coordenadora, toda semana sabe, dando um ok pro plano, eu acho que isso é fundamental pra pensar, [...] tá me dando uma segurança muito maior em sala de aula”.

A coordenadora relatou que, para ela, o primeiro ponto em relação à formação docente foi pensar e formalizar esse projeto que abrange tanto a formação continuada quanto a inicial: “Eu fico orgulhosa na verdade, né, por ter formalizado esse projeto, porque foi uma maneira de dar espaço aos nossos alunos de Letras e é um espaço de formação bem interessante também”, afirmou a coordenadora.

Além disso, em conjunto com a professora, a coordenadora enfatizou a contribuição do projeto de ensino para essa análise acerca do desenvolvimento do Paraná Fala Inglês, uma vez que por meio do projeto abriu-se a possibilidade de incluir outras pessoas além do orientador pedagógico, “por exemplo, aqui nós estamos em quatro, um orientador, um professor e dois alunos de graduação. É um diferencial na preparação das aulas”, relatou a coordenadora.

Considerações Finais

O presente capítulo relatou uma experiência de formação docente inicial e continuada vivenciada no projeto de ensino “O Programa Paraná Fala Inglês/UEM: planejamento, acompanhamento e avaliação”. Com base em uma sessão reflexiva entre duas acadêmicas, uma professora e uma coordenadora, foram discutidas a experiência de cada uma na atuação do PFI, as aprendizagens, as dificuldades e a formação docente nesse contexto.

Em relação às experiências, notou-se que esta foi enriquecedora e desafiadora para as participantes do projeto, pois, para as acadêmicas houve a oportunidade de conhecer outro contexto de ensino e lidar com público diferenciado, e, para as professoras, o desafio estava na transposição didática dos gêneros trabalhados no curso. As aprendizagens foram significativas para os envolvidos e as dificuldades mencionadas estavam relacionadas com

a pluralidade do nível linguístico dos alunos, com a frequência de manter número regular e grande de alunos em sala e com o espaço físico em que as aulas eram ministradas. Por fim, a formação docente também foi positiva para os envolvidos, havendo uma ênfase, por parte da coordenadora, da participação das acadêmicas no projeto de ensino.

As reflexões trazidas na sessão nos mostram a relevância de se pensar em espaços alternativos para professores em formação vivenciarem a docência e estarem mais próximos de atividades voltadas à profissão. O projeto de ensino com foco no PFI mostrou ser um contexto extremamente rico para esse fim.

Com esse relato, esperamos contribuir com outros estudos voltados para a atuação de professores em diferentes esferas e campos profissionais que fazem parte da carreira docente.

Referências

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JOHNSON, K. E.; FREEMAN, D. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2001.

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

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

PARANÁ FALA IDIOMAS. **Cursos de Inglês**. Disponível em: <<https://pfuiem.wixsite.com/pfuiem/ingles>>. Acesso em 11 de abr. 2019.

SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercâmbio**, v. 29, p. 186-201, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Escritório de Cooperação Internacional. **Apresentação Programa Paraná Fala Inglês**. Disponível em: <<http://www.eci.uem.br/parana-fala-ingles/apresentacao-programa-parana-fala-ingles>>. Acesso em 11 de abr. 2019.

O PARANÁ FALA INGLÊS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ: UM ESTUDO DOCUMENTAL

Eliane Segati Rios
Fábio Henrique Rosa Senefonte

Considerações Iniciais

O Programa Paraná Fala Idiomas – Inglês (PFI) iniciou-se em 2014 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em conjunto com as demais seis (06)¹ universidades do Estado, com o objetivo principal de melhorar a competência linguística da comunidade universitária para a participação no programa da esfera federal “Ciência sem Fronteiras” (CsF), uma vez que as universidades estaduais não poderiam participar do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), à época, por se tratar de uma fase piloto que incluía algumas das universidades federais apenas.

Desse modo, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), por meio da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), lançou o Programa Paraná Fala Inglês (PFI), para assegurar a inclusão das universidades do Estado nesse cenário iminente de internacionalização. A UENP, assim como as demais, participou ativamente desde o seu início, garantindo, com isso, a oferta de cursos preparatórios do TOEFL ITP (*Test of English as a Foreign Language*) gratuitamente a toda a comunidade universitária. Os alunos do PFI - UENP, quais sejam docentes, discentes

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

e/ou agentes universitários, tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de estudar a língua inglesa, preparando-se para a realização do referido teste internacional, caso desejassem.

Na primeira etapa do Programa, portanto, a equipe da UENP foi constituída de uma coordenação institucional, três instrutores de idiomas e uma estagiária proveniente do curso de Letras Português-inglês. Os instrutores, egressos do curso de Letras da mesma universidade, passaram por avaliações escritas e didáticas, provenientes de um processo de seleção pública.

Devido à sua fase inicial, o Programa, de um modo geral, passou por várias reformulações. Observamos as dificuldades de acompanhamento da comunidade universitária em cursos que exigiam uma proficiência mínima B1, segundo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Passamos por um período de evasões e mudanças, as quais refletiram a necessidade de oferta de cursos gerais, em nível iniciante, isto é, A1/A2.

A aprendizagem dessa primeira etapa levou à reformulação do Programa para a sua segunda fase, que também refletia um novo contexto para a internacionalização das universidades e suas respectivas políticas linguísticas de base. Neste momento, discutiu-se a necessidade de olharmos mais para as demandas de nosso contexto linguístico, acadêmico, científico e cultural, levando à ampliação do Programa por meio da oferta de cursos que respeitavam as especificidades das esferas envolvidas.

Ainda em fase de desenvolvimento, acreditamos que a segunda fase do Programa trouxe um amadurecimento para as políticas linguísticas não somente da UENP, mas do Programa como um todo, valorizando a formação docente dos profissionais de Letras e daqueles que ingressam nos cursos do PFI com a certeza do potencial do Programa para contribuir com a sua formação como um todo.

Diante do exposto, objetivamos, neste capítulo, mapear o perfil dos participantes do PFI na UENP a partir do segundo semestre de 2017 até o segundo semestre de 2018, isto é, a segunda fase do Programa. Para tanto, buscamos responder que aspectos são predominantes no público

do PFI - UENP, no que tangem ao: perfil do participante, área de conhecimento e nível linguístico.

A fim de respondermos à questão apresentada e atingirmos o objetivo delineado, este capítulo está organizado em quatro partes, além desta introdução, sendo: 1) seção de revisão de literatura que engloba políticas linguísticas alinhadas ao cenário de internacionalização da educação superior brasileira e pesquisas empíricas sobre o programa o Paraná Fala Inglês; 2) seção metodológica explanando a tipologia do estudo, bem como a natureza tanto da pesquisa como dos dados documentais a serem escrutinados; 3) discussão dos dados, a partir de categorias previamente delimitadas, e 4) considerações finais.

O Paraná Fala Inglês, Políticas Linguísticas e Internacionalização

Nesta breve revisão de literatura, tecemos algumas considerações acerca de políticas linguísticas alinhadas ao processo de internacionalização do ensino superior. Em seguida, apresentamos um sistemático levantamento bibliográfico que inclui pesquisas empíricas sobre o programa o Paraná Fala Inglês.

Políticas Linguísticas e Internacionalização

A internacionalização é um tema relativamente recente no Brasil, principalmente no que se refere ao contexto universitário. Antes dos anos 90, usava-se o termo internacional, para se referir a atividades internacionais fragmentadas, pouco relacionadas entre si. Após esse período, diversos estudiosos² começaram a tratar a internacionalização como um conceito, uma estratégia integrada para se atingir a qualificação do ensino superior. Essa apresentação tão simplista não deixa de pautar toda a complexidade que esse processo possui, principalmente em termos da relação existente entre as línguas, as culturas, os povos; e o que existe entre o local e o global.

2 Ver Knight (2004, 2008), Altbach; Knight (2007), entre outros.

Das mais diversas definições apresentadas por inúmeros estudiosos e suas ressignificações, pautamo-nos naquela que, para nós, expressa o conceito adotado em nossa Universidade, que é o da internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011). Associado a essa visão, defendemos a internacionalização como um processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, nas funções e na organização do ensino superior, a fim de melhorar a qualidade da educação e pesquisa de todos os alunos, professores e funcionários, e contribuir de forma significativa para a sociedade (KNIGHT, 2014; DE WIT, 2015).

Compreendida como internacionalização abrangente, portanto, suas ações estão voltadas a um compromisso institucional, envolvendo toda a comunidade universitária, a fim de se promover ações integradas e articuladas com o ensino, a pesquisa, extensão e gestão universitária, por meio não só da realização de mobilidades de alunos, professores e agentes universitários, para o fortalecimento das ações, mas também pela internacionalização do currículo, da internacionalização em casa, da colaboração e das parcerias para além dos espaços geográficos limitados fisicamente.

Corroboramos, portanto, o modelo integrado apresentado pelo *American Council on Education* (ACE, 2019), que considera como entrelaçados a liderança institucional, a governança, docentes, discentes e todos os agentes universitários como unidade do processo de internacionalização. Ainda, a importância de se preparar cidadãos para o mundo globalizado, com competências globais, de modo a compreender e contribuir para com o seu entorno, a partir das realidades apresentadas pelo mundo contemporâneo.

Na esteira do desenvolvimento histórico da internacionalização no Brasil, estão as políticas linguísticas com as suas mais diversas compreensões. Fundamentalmente, a exemplo do próprio Programa Paraná Fala Idiomas – Inglês, que surgiu em meio a um contexto político de implementação do Programa Ciência sem Fronteiras e, por conseguinte, do Programa Inglês sem Fronteiras, posteriormente, Idiomas sem Fronteiras, as direções se cruzam a cada momento político deflagrado.

Em 2011, por exigência do Programa Ciência sem Fronteiras, alunos das mais diversas universidades brasileiras se debruçaram nos estudos de testes de proficiência da língua inglesa, a fim de melhorarem a sua proficiência já tão prejudicada pelo falho sistema educacional brasileiro. Como resultado, muitos alunos escolhiam países não falantes de língua inglesa com vistas a evitar um confronto visível entre o querer e o poder. Em outras palavras, a baixa proficiência linguística era fator decisivo na escolha do país (escolha que não necessariamente refletia o desejo inicial dos alunos). Na sequência, novamente, o governo federal, por meio do Idiomas sem Fronteiras, oportuniza às universidades o momento de reflexão e planejamento das suas políticas de internacionalização e políticas linguísticas, pela exigência de tais documentos aprovados pelos conselhos superiores das IES, a fim de possibilitar a sua participação no Programa.

Diversas foram as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de tais documentos e, na UENP, não foi diferente. É momento, portanto, de discutirmos o que queremos e por que queremos. Associado a todo esse movimento, a CAPES lança o CAPES-PrInt (Programa Institucional de Internacionalização), condicionando a participação ao envio dos Projetos Estratégicos de Internacionalização das universidades interessadas. Desse modo, o cenário se alastra para que as universidades, de forma “compreensiva”, expressem as suas estratégias e prioridades nas áreas escolhidas para seus projetos, bem como nas línguas que irão amparar todo esse processo.

Vale ressaltar que o movimento não cessou, e novas políticas virão. O que devemos pautar, neste momento, é que, independente das políticas vigentes, sejam elas de internacionalização ou linguísticas, devemos olhar para os nossos contextos universitários e nos perguntar o que devemos fazer para que a nossa comunidade universitária seja fortalecida para atuar com qualidade, eficiência e bem-estar.

Pesquisas sobre o Paraná Fala Inglês

Nesta subseção, apresentamos uma revisão de literatura acerca do PFI. Para tais fins, consultamos os principais bancos de dados bibliográfi-

cos tanto em âmbito nacional quanto internacional: Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Google Acadêmico (em português e inglês) e ERIC (*Education Resources Information Center*). Sem delimitação espaço-temporal, durante os meses de janeiro a março de 2019, conduzimos as buscas bibliográficas com os seguintes termos “O Paraná Fala Inglês” e sua versão em inglês “*Paraná Speaks English*”.

Levando em conta os critérios de busca supramencionados, obtivemos somente três estudos: El Kadri; Di Raimo (2017), Marson; Borges (2015) e Marson (2017). Dessa forma, apresentamos cada um nos próximos parágrafos.

Por meio de uma pesquisa documental, com dados oriundos do site oficial do governo do Estado do Paraná, El Kadri e Di Raimo (2017) objetivaram analisar políticas linguísticas que embasam o programa o Paraná Fala Inglês. Ao analisarem todos os documentos referentes ao programa (decretos, diretrizes, etc.), os autores identificaram uma política de natureza monolíngue, ou seja, priorizando uma única norma da língua inglesa, sobretudo a nativa. Além disso, os autores concluíram o que a língua inglesa, no programa, passa por um processo de comodificação. Em outras palavras, a língua é entendida como um produto para a internacionalização do ensino superior.

Por meio de um relato de pesquisa em andamento, Marson e Borges (2015) ilustram resultados parciais do PFI na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Sob uma ótica quantitativa, as autoras investigam os dados produzidos durante a primeira edição do programa na referida instituição. Por meio de entrevistas e análises documentais, as autoras advogam a substancial relevância do programa, já que este tem possibilitado tanto um avanço na proficiência linguística dos alunos participantes, bem como fomento no processo de formação de professores dos instrutores envolvidos.

Por fim, Marson (2017), em sua dissertação de mestrado, investiga as percepções de alguns participantes do PFI na Universidade Estadual

de Londrina acerca do referido programa. A pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários, envolveu 72 alunos, quatro professores e um coordenador. Ancorada em sua análise, a autora argumenta que o programa trouxe consideráveis benefícios para a universidade, principalmente no tocante à proficiência linguística dos alunos, o que, por sua vez, potencializou o processo de internacionalização da referida instituição, principalmente, por meio de mobilidade acadêmica. Apesar dos ganhos corroborados, a autora salienta que o programa, especialmente, por estar em fase inicial, carece de alguns avanços (apontados pelos entrevistados), tais como os focos dos cursos oferecidos, materiais didáticos empregados e outros.

Como aclarado nesta revisão, a escassa literatura sobre o PFI sugere que o programa, mesmo em fase inicial, tem promovido ganhos, a nível individual (proficiência linguística, formação de professores etc.), que, por sua vez, fortalece ganhos a nível institucional, como o processo de internacionalização, por exemplo.

Além disso, ratificamos que a escassa literatura sobre o PFI também sinaliza um campo fecundo para pesquisas posteriores, já que o programa está em sua segunda edição e engloba sete instituições de ensino superior no estado do Paraná. Nesse sentido, salientamos nossa justificativa em conduzir este estudo na Universidade Estadual do Norte do Paraná, que além de ser uma das instituições contempladas pelo programa, ainda não foi contexto de pesquisa em estudos precedentes.

Metodologia

Este estudo reveste-se majoritariamente de uma natureza qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1998), embora alguns dados de ordem quantitativa sejam usados para embasar nossa análise. Ademais, entendemos que a pesquisa é documental, uma vez que investiga documentos inéditos produzidos na segunda edição do Paraná Fala inglês, portanto, uma pesquisa de base primária.

Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) teorizam a pesquisa documental nos seguintes termos: “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. Com isso em mente, esta pesquisa documental mapeia o processo/evolução da segunda edição do PFI na Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Para tais finalidades, coletamos o corpus a partir do banco de dados da coordenação institucional do PFI na UENP. Os dados³ basicamente compreendem:

a) *1368 Fichas de Inscrição*: Compostas de informações pessoais dos alunos aspirantes às turmas do PFI, bem como informações sobre horário pretendido para as turmas, nível linguístico e tipo de filiação junto à universidade;

b) *1208 Testes de Nivelamento*: Desenvolvidos pela *Smrt English*⁴ e aplicado aos alunos ingressantes a quaisquer turmas do programa. Compostos por seções de gramática e compreensão auditiva e de textos escritos, o teste visa identificar o nível linguístico do aluno, para que este possa ser alocado em turma compatível a sua proficiência. Os resultados dos testes, de forma padronizada, abarcam os seguintes níveis: 110 (básico), 115 (pré-intermediário), 120 (intermediário), 125 (pós-intermediário) e 130 (avançado). Para fins ilustrativos, elaboramos o quadro a seguir que estabelece a correspondência dos níveis linguísticos da *Smrt English* aos daqueles estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001):

3 or semestre, as fichas de inscrição contabilizam 768 em 2017/2, 311 em 2018/1 e 289 em 2018/2. Os testes de nivelamento incluem 610 em 2017/2, 276 em 2018/1 e 322 em 2018/2.

4 A *Smrt English* trata-se de uma plataforma, inteiramente digital, especializada no ensino e aprendizagem de língua inglesa em inúmeros países. Em parceria direta com o PFI, a plataforma oferece não só todo o material didático usado nas aulas do programa, mas também o teste de nivelamento utilizado no processo de inscrição.

Quadro 1- Comparativo de Níveis Linguísticos

Nível <i>Smrt English</i>	Nível Conselho da Europa
110	A1
115	A2
120	B1
125	B2
130	C1

Fonte: Os autores.

No intuito de potencializar o escrutínio dos dados, adotamos algumas categorias analíticas, produzidas dedutivamente, a saber: *perfil do participante, área de conhecimento e nível linguístico*. Cada uma delas é pormenorizadamente explicada na próxima seção deste escrito.

Discussão dos Dados⁵

Para fins didáticos, detalhamos cada categoria analítica (*perfil, área e nível*) em subseções distintas, levando em consideração a natureza dos dados documentais dos quais dispomos: ficha de inscrição e teste de nivelamento.

Perfil do Participante

Como discorrido, a segunda edição do PFI iniciou-se no segundo semestre de 2017. Nesse sentido, analisamos os três semestres da referida edição, conforme ilustrado no quadro quantitativo 2:

5 Agradecemos à Gabriela Pepis Belinelli, estagiária do Paraná Fala Inglês na UENP e acadêmica de Letras português-inglês na mesma instituição, pela tabulação dos dados examinados nesta seção.

Quadro 2- Relação de Inscritos, Ingressantes e Concluintes

Semestre	Inscritos	Ingressantes	Concluintes
2017/2	768	229	115
2018/1	311	311	89
2018/2	289	222	99

Fonte: Os autores.

Para iniciarmos o detalhamento documental, julgamos pertinente explanar o quantitativo de inscritos, ingressantes e concluintes. Assim, inscritos dizem respeito aos alunos que preencheram a ficha de inscrição, o que não necessariamente sinaliza a efetivação da inscrição, uma vez que esta está condicionada à realização do teste de nivelamento. O número de ingressantes indica que apenas uma parcela do quantitativo, de fato, conseguiu vaga nas turmas ofertadas. Isso se deve ao fato de que cada turma, por limitações físicas, suporta um número máximo de alunos, que, no caso da UENP, é 25. Os concluintes são os discentes que efetivamente finalizaram o módulo, com o mínimo de 60% e 75% de rendimento e frequência, respectivamente.

Ademais, o Quadro 2 sugere que o quantitativo geral de inscritos para o PFI ainda representa uma porção significativamente baixa, comparada ao quantitativo geral da comunidade acadêmica da UENP: 436 docentes, 130 agentes universitários e aproximadamente 5600 alunos (UENP, 2019). Isso nos faz questionar a baixa adesão ao programa frente ao intenso processo de internacionalização em que a universidade se encontra atualmente. Em complemento, como apontam Petreche e Senefonte (2017), há uma evidente lacuna em termos de proficiência em língua estrangeira por parte da comunidade acadêmica como um todo.

Com os dados em evidência, também podemos interpretá-los sob outro viés: o quantitativo real de ingressantes (em relação aos inscritos) e o percentual de evasão (em relação aos concluintes).

Quadro 3 - Relação de Ingressantes, Concluintes e Evasão

Semestre	Ingressantes	Concluintes	Evasão
2017/2	29.81%	34.95%	65.05%
2018/1	100%	28.61%	71.39%
2018/2	76.81%	44.59%	55.41%

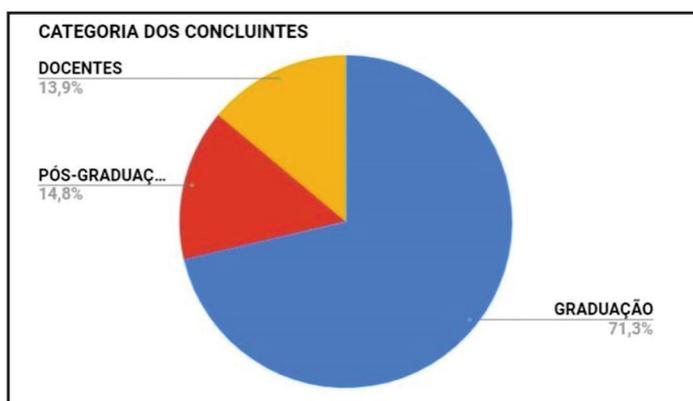
Fonte: Os autores.

Os dados apontam que, à exceção do primeiro semestre, a grande maioria dos alunos aspirantes às turmas do PFI tem conseguido vaga nos cursos ofertados ao longo da segunda edição do programa na UENP. No entanto, o quadro ilustra uma baixa taxa de concluintes, revelando, portanto, uma taxa consideravelmente expressiva de evasão.

Ancorados em Marson (2017), podemos enumerar algumas possíveis causas da evasão acadêmica no PFI, tais como expectativa do aluno frente ao curso (insatisfação), adaptação ao curso e/ou ao material didático, entre outras. Embora a pesquisa da referida autora fora conduzida em outra instituição de ensino superior, seus dados podem nos servir como um pontapé para uma discussão mais aprofundada sobre a evasão no PFI. Em complemento, compreendemos que a evasão ultrapassa o âmbito pedagógico e engloba outras questões de natureza própria do discente, como o ritmo de sua vida acadêmica, outras questões sociais (psicológicas, afetivas, culturais etc.), para citar algumas. Todavia, entendemos que a discussão da evasão acadêmica ultrapassa o escopo deste estudo. Por ora, apenas vislumbramos futuras pesquisas, cujos focos sejam na discussão e encaminhamento para a questão.

Uma vez que apresentamos alguns dados iniciais de ordem quantitativa, passemos à discussão de nossa primeira categoria analítica, perfil do participante:

Figura 1- Perfil dos Participantes (2017/2)

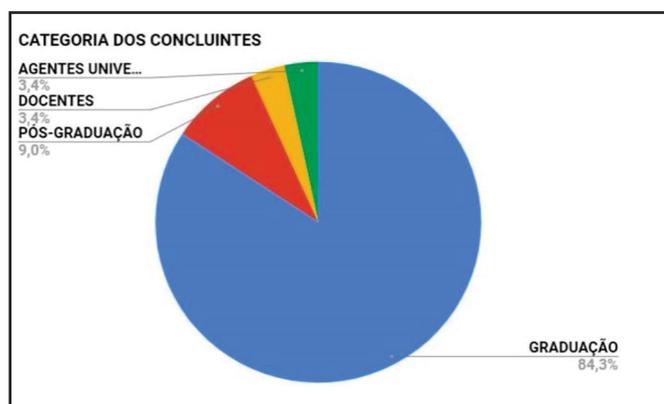


Fonte: Os autores.

Como a Figura 1 ilustra, no primeiro semestre da segunda edição, percebemos a presença de apenas duas categorias, docentes e discentes, e estes representam cerca de 85.2% do total de participantes.

No semestre seguinte (2018/2), outra categoria de participantes é evidenciada, a dos agentes universitários. Ainda sim, o quantitativo de discentes é exponencialmente superior (93.3%):

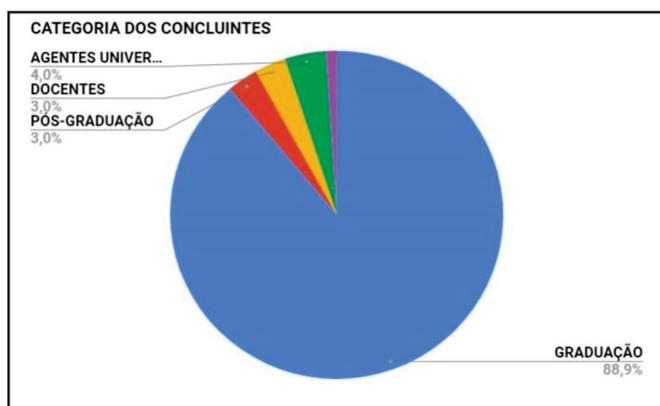
Figura 2 - Perfil dos Participantes (2018/1)



Fonte: Os autores.

Por fim, o semestre seguinte (2018/2) manteve a taxa elevada de participação discente (92,9%) em comparação às outras classes de participantes do PFI, conforme a Figura 3 expõe:

Figura 3 - Perfil dos Participantes (2018/2)



Fonte: Os autores.

Os dados das três figuras sugerem que a adesão do corpo discente ao programa é exponencialmente superior a qualquer outro perfil de participante. Isso é certamente reflexo da disparidade quantitativa entre o corpo discente e docente da universidade (assim como em qualquer outra instituição de ensino superior). Entretanto, o que salientamos são as taxas de discentes de pós-graduação e docentes que, a cada semestre, diminuiriam significativamente.

Nesse viés, os dados parecem sinalizar que o corpo docente e discente *stricto sensu* caminham na contramão da internacionalização da UENP, já que essa envolve, grandemente, o domínio de línguas estrangeiras, sobretudo a língua inglesa, para: mobilidade acadêmica, desenvolvimento de pesquisas/seminários/workshops/currículo e outras atividades em conjunto com instituições estrangeiras, dentre outras possibilidades (KNIGHT, 2004; ALTBACH; KNIGHT, 2007).

Ademais, no que diz respeito ao corpo docente, a flexibilização curricular, mobilidade e construção de currículo em conjunto estão associados,

também, à condução de disciplinas (em diversas áreas do conhecimento) em língua inglesa, o que demanda formação linguística por parte do corpo docente. Nesse cenário, a língua inglesa assume posição central como meio de instrução (*English as a Medium of Instruction*⁶).

Área de Conhecimento

Nossa segunda categoria analítica diz respeito à área⁷ de conhecimento/atuação dos participantes do PFI. Antes de adentrarmos nessa categoria, julgamos pertinente trazer os cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, para auxiliar na discussão que se segue.

Quadro 4 - Curso de Graduação e Pós-Graduação da UENP

<i>Campus</i>	Graduação	Pós-Graduação
Bandeirantes	Agronomia Ciência da Computação Ciências Biológicas Computação Enfermagem Medicina Veterinária Sistemas de Informação	Mestrado em Agronomia
Cornélio Procopio	Administração Ciências Biológicas Ciências Contábeis Ciências Econômicas Geografia Letras (Português e Inglês) Matemática Pedagogia	Mestrado Profissional em Ensino Mestrado Profissional em Letras

6 Ver detalhes em Dearden (2014).

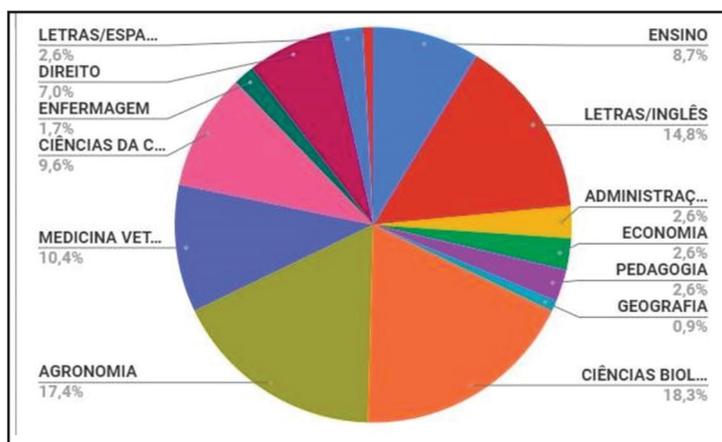
7 Com base na Tabela de Áreas do Conhecimento, estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014).

Jacarezinho	Ciências Biológicas Direito Educação Física Filosofia Fisioterapia História Letras (Português e Inglês ou Espanhol) Matemática Odontologia Pedagogia	Mestrado/Doutorado em Ciências Jurídicas Mestrado Profissional em Educação
-------------	---	---

Fonte: Os autores (com base em PETRECHE; SENEFONTE, 2017).

Uma vez sabidos os cursos ofertados pela UENP, passemos à análise das áreas de conhecimento predominantes no PFI. No segundo semestre de 2017, como observamos na Figura 4, Ciências Agrárias lideraram o percentual de adesão, totalizando 27.8% (Agronomia e Medicina Veterinária). Na sequência, Ciências Biológicas (18.3%) e Linguística, Letras e Artes (17.4%) completam o quadro das áreas predominantes no referido semestre.

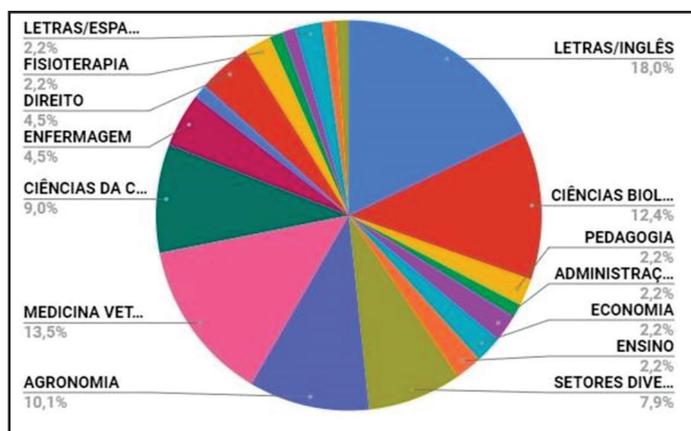
Figura 4 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação (2017/2)



Fonte: Os autores.

No primeiro semestre de 2018, observamos novamente a predominância das Ciências Agrárias (Agronomia e Medicina Veterinária somam juntas 23.6%). Em seguida, a área de Linguística, Letras e Artes (20.2%). Destacamos, contudo, o curso de Ciências Biológicas, que sozinho representa 12.4%. Com isso, acreditamos que o quantitativo expressivo de Ciências Biológicas se deve ao fato de o curso estar presente nos três *campi* da universidade. Por fim, outro destaque merece o curso de ciências da computação, uma vez que este, estando presente apenas em um *campus*, representa 9% das inscrições.

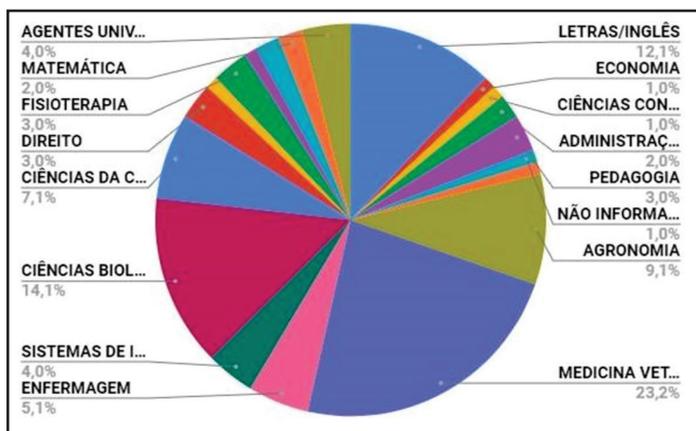
Figura 5 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação (2018/1)



Fonte: Os autores.

No último semestre analisado, Ciências Agrárias seguem a tendência dos semestres antecedentes e lideram a adesão aos cursos. No referido semestre, Agronomia e Medicina Veterinária totalizam 32.3%. De igual modo, Ciências Biológicas aparecem em segundo lugar. Nesse semestre, destacamos a Área de Exatas (Matemática, Sistemas de Informação e Ciências da Computação), que representa 13.1%, especialmente os cursos ligados à tecnologia. Por fim, o curso de Letras-Inglês, apesar da queda em relação ao semestre anterior, permanece entre as quatro áreas predominantes nos cursos do PFI.

Figura 6 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação (2018/2)



Fonte: Os autores.

Diante dos dados, é inegável que as áreas de Ciências Agrárias e Biológicas predominam o cenário de inscrições dos cursos ofertados pelo Paraná Fala Inglês na UENP. Tal conjectura nos motiva a tecer alguns comentários e levantar algumas questões/hipóteses, que certamente não obteremos êxito em respondê-las neste estudo; e talvez demandarão muitas pesquisas futuras para que possíveis respostas possam ser alcançadas.

Assumimos o fato de que a alta adesão de alunos do curso Agronomia pode estar associada à existência do programa de pós-graduação *stricto sensu*, já que é costumeiro que os programas de pós-graduação estejam ativamente envolvidos com o processo de internacionalização, sobretudo no que tange à pesquisa e mobilidade. No entanto, nossa especulação não se aplica ao curso de Medicina Veterinária, que inclusive tem mais inscritos que Agronomia e não conta com programa *stricto sensu*. A mesma premissa também é verdade para as Ciências Biológicas, mas nesse caso, como afirmamos anteriormente, é provável que o quantitativo expressivo dessa área seja reflexo do número geral de alunos de Ciências Biológicas, dado que o curso está presente nos 3 *campi*.

Surpreende-nos o fato de os cursos ligados às ciências tecnológicas estarem em evidência apenas em um semestre. É sabido que essa área é

expressivamente permeada pela língua inglesa, como língua da informação, comunicação, tecnologia etc (PARANÁ, 2008).

Como esclarecemos em momento anterior, muitas questões nos escapam, dada a natureza de nosso estudo. Somente pelo escrutínio documental, não conseguimos responder o porquê algumas áreas interessam-se mais pela proficiência linguística que outras, o porquê alguns cursos estão mais engajados com o processo de internacionalização da universidade que outros. Novamente, recorreremos à possibilidade de que essas e outras questões possam motivar a condução de futuras pesquisas para o enriquecimento da literatura desse novo cenário que emerge na ciência, o PFI.

Nível Linguístico

A última classificação analítica envolve o nível linguístico da comunidade do Paraná Fala Inglês, mais especificamente, mapeamos a progressão linguística dos alunos ao longo dos três semestres examinados. Desse modo, trazemos o Quadro 4, que ilustra quantitativamente as nove turmas (e seus respectivos níveis) ofertadas a cada semestre do programa.

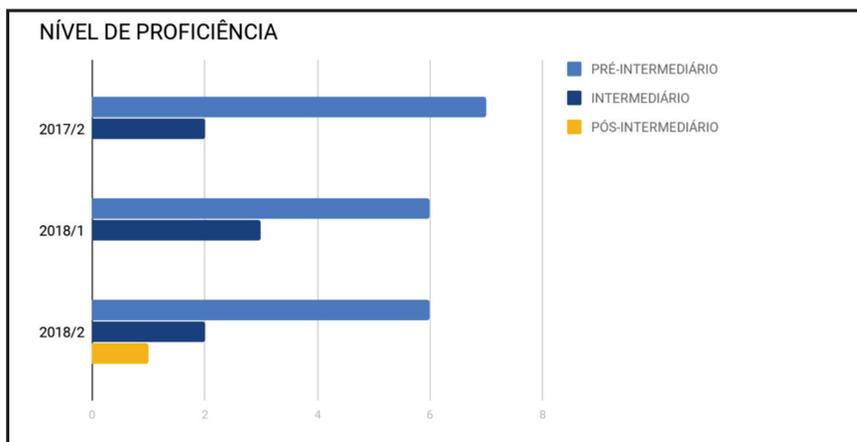
Quadro 5 - Cursos Ofertados

2017/2	2018/1	2018/2
Inglês Pré-Intermediário + Produção Oral (115) (3 turmas)	Inglês Pré-Intermediário (115) (6 turmas)	Inglês Pré-Intermediário (115) (6 turmas)
Inglês Pré-Intermediário (115) (4 turmas)	Inglês Intermediário (120) (3 turmas)	Inglês Intermediário (120) (2 turmas)
Inglês Intermediário (120) (2 turmas)		Inglês pós-intermediário (125) (1 turma)

Fonte: Os autores.

O Quadro mostra uma ligeira progressão de turmas pré-intermediário para pós-intermediário do segundo semestre de 2017 ao segundo de 2018. Em outras palavras, as turmas de nível pré-intermediário sofreram uma queda na oferta, ao passo que as turmas de nível intermediário e pós-intermediário ganharam um novo cenário. A próxima figura (7) nos auxilia a entender melhor essa mudança:

Figura 7 - Níveis de Proficiência



Fonte: Os autores.

Verificamos que ao longo dos três semestres, houve um avanço na proficiência linguística dos alunos, daí a ampliação da oferta de turmas de nível intermediário no primeiro semestre de 2018 e oferta de nível pós-intermediário no segundo semestre. Nesse sentido, os dados documentais de nosso estudo corroboram as premissas expostas na seção de revisão de literatura a respeito dos benefícios oportunizados pelo programa (MARSON; BORGES, 2015; MARSON, 2017). No entanto, apesar do avanço linguístico, devemos assumir que o nível linguístico da comunidade acadêmica, em linhas gerais, ainda se mantém baixo (115 ou A2), realidade também evidenciada em Petreche e Senefonte (2017), que conduziram estudo na mesma instituição.

Uma vez apresentados e discutidos os dados documentais desta pesquisa, tecemos, na sequência, algumas considerações finais.

Considerações Finais

Após nossas análises, e levando em conta nosso objetivo/pergunta de pesquisa⁸, podemos afirmar que, majoritariamente, os alunos de graduação compõem o perfil dos participantes do Programa Paraná Fala Inglês na UENP. Ainda que gradualmente exista a participação dos docentes, discentes de pós-graduação e agentes universitários, o seu percentual de participação apresenta-se ainda muito incipiente. Já em relação à área de conhecimento, os dados comprovam a liderança de Ciências Agrárias, o que nos evidenciam não só o interesse dos alunos pelo aperfeiçoamento no idioma, mas também o empenho de alguns professores para o desenvolvimento de parcerias internacionais. Já em relação ao nível linguístico, os dados dos participantes da pesquisa nos revelam que o nível predominante ainda é baixo, entre iniciante a pré-intermediário, o que exigirá um comprometimento muito maior da comunidade universitária da UENP para participação em cursos para fins específicos, com vistas ao fortalecimento das áreas estratégicas de internacionalização.

Como pudemos evidenciar, a literatura a respeito do programa ainda é expressivamente escassa, dada, certamente, a incipiência do programa. Nesse sentido, ratificamos a relevância deste estudo, pela possível contribuição teórico-metodológica para o campo, já que trazemos de forma sistematizada uma revisão da literatura atualizada sobre o programa, bem como ilustramos dados inéditos do programa em um contexto, de igual maneira, não explorado por estudos antecedentes.

Apesar das contribuições deste estudo, reconhecemos algumas limitações, dada a natureza documental dos dados. Nesse sentido, questões tangentes ao motivo de determinado perfil/área de conhecimento ser predominante no programa, evasão e outras ultrapassam o nosso escopo, no entanto, tais questões nos conduzem a questionamentos adicionais e, portanto, a futuras investigações nesse campo, que tem se mostrado tão fecundo, O Paraná Fala Idiomas.

8 Objetivo: mapear o perfil dos participantes do PFI na UENP a partir do segundo semestre de 2017 até o segundo semestre de 2018. Pergunta de Pesquisa: que aspectos são predominantes no público do PFI - UENP, no que tangem ao: perfil do participante, área de conhecimento e nível linguístico?

Referências

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of Higher Education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, USA, v. 11, n.3/4, p. 290–305, 2007.

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION - ACE – Disponível em <<http://www.acenet.edu/news-room/Pages/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>>, Acesso em janeiro, 2019.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em março, 2019

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabela de Áreas do Conhecimento/ Avaliação**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf> Acesso em março, 2019.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction** – a growing global phenomenon – phase I. An interim report. London: The British Council, 2014.

EL KADRI, A.; DI RAIMO, V. Globalization and the teaching of foreign languages: The case of Paraná Speaks English Program. In.: GIMENEZ, T. et al. (Org.) **Language Issues in a Global World: Insights from Brazil**. Londrina: Edição do autor, 2017, p. 64-73.

HUDZIK, J. **Comprehensive Internationalization: From Conception to Action**, Nafsa, 2011. Disponível em: <<http://sustgloboaleducation.pbworks.com/w/file/fetch/59358291/2011-Comprehensive%20Internationalization%20by%20John%20Hudzik.pdf>> Acesso em fevereiro, 2019.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, USA, v. 8, n. 5, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. An internationalization model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H. et al. (Ed.). **Higher education in Latin America: the international dimension**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005.

KNIGHT, J. **Higher Education in turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

MARSON, I.C.V.; BORGES, E.F.V. Paraná Fala Inglês” na UEPG: Experiência Extensionista com Foco na Mobilidade Internacional. **Extensio- UFSC- Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 12, n. 20, p. 73-89, 2015.

MARSON, M. Z. **Ensino de inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” na UEL**, 2017. 115p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares Estaduais- Língua Estrangeira**. Curitiba: SEED, 2008.

PETRECHE, C.R.C.; SENE FONTE, F.H.R. The Internationalization of UENP: Realities and Future Prospects. In.: GIMENEZ, T. et al (Org.) **Language Issues in a Global World: Insights from Brazil**. Londrina: Edição do Autor, 2017, p. 13-30.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. Second edition. Thousands Oaks: Sage Publications, 1998.

UENP- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Site Institucional**. Disponível em <<https://uenp.edu.br/>> Acesso em março, 2019.

O PROGRAMA PARANÁ FALA IDIOMAS
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ:
CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Amanda Parpinelli
Gabriela Pepis Belinelli
Izabelle Cicarelli Godoy

A globalização tem contribuído para a inserção e exclusão de indivíduos de uma dinâmica de competitividade e colaboração internacional. Nesse sentido, a língua inglesa (LI) constitui-se como um dos elementos mais importantes na construção de mecanismos e estratégias nesse processo global.

Esse processo é associado à ideia de diminuição de espaço entre os países devido ao avanço tecnológico que permite a interação entre indivíduos de diferentes partes do globo. Entretanto, para aqueles que, por algum dos vários motivos possíveis, não estão preparados para competir, a globalização torna-se um processo extremamente excludente. Diante disso, as políticas linguísticas que visam à internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras – como, por exemplo, iniciativas do Estado de ofertar cursos de línguas e as bolsas de apoio à pesquisa e internacionalização – surgem como uma resposta a essa demanda internacional, criando estratégias para que possamos competir nos rankings da educação.

O ato de tornar uma universidade internacional compreende sua projeção no âmbito internacional, no sentido de que os alunos graduados vão em busca de espaço no mercado de trabalho internacional, há um

grande desenvolvimento científico e, conseqüentemente, professores e alunos desenvolvem e apresentam suas pesquisas em diferentes áreas do conhecimento no cenário mundial.

Ser uma universidade internacionalizada ainda reflete na troca de experiências e conhecimentos que se possibilita ao ampliar suas relações com outras instituições de alcance global. O processo de internacionalização, então, envolve todos os agentes do meio acadêmico (alunos, professores e demais funcionários). Nesse sentido, a universidade pode propiciar o desenvolvimento de perspectivas globais e internacionais no ensino e, ainda, promover integração de estudantes internacionais com os acadêmicos brasileiros no campus e nos mais diversos ambientes de aprendizagem. Há, por conseqüência, uma globalização do ensino superior, em que se potencializa e incentiva a internacionalização no ambiente universitário.

Se pensarmos nas universidades brasileiras de uma maneira geral, claramente podemos perceber que ações voltadas à internacionalização são relativamente novas e que os avanços nesse quesito, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, como esclarece Oliveira (2015), voltam-se para ações passivas, como por exemplo, o envio de docentes, discentes e pesquisadores para o exterior. Eis que o PFI surge como uma política linguística no Paraná, nas IES, cujo objetivo é facilitar o acesso dos membros acadêmicos à cursos de línguas, sendo a língua uma importante ferramenta para internacionalização.

Nesse sentido, pretendemos neste capítulo descrever o Paraná fala Inglês (PFI) no âmbito da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que surge como uma política governamental do Estado para a promoção da internacionalização nas universidades estaduais. O programa teve início em 2014 – ano de sua primeira edição – e encerrou esse ciclo em 2015. A segunda edição, objeto investigativo deste trabalho, abrangeu o segundo semestre de 2017 até o primeiro semestre de 2019. Vale ressaltar que, atualmente, o programa se encontra em sua terceira fase (2019-2021). Ainda assim, objetivamos descrever o panorama do PFI em nossa universidade durante a segunda fase e, como conseqüência, salientar os aspectos positivos e negativos por nós percebidos.

Alinhados aos objetivos deste estudo e entendendo a necessidade de produção de literatura sobre o programa em questão, esperamos responder os questionamentos referentes às dificuldades e desafios que foram evidenciados na 2ª edição do programa, segundo a perspectiva dos professores, bem como entender quais foram as contribuições do projeto no ambiente universitário em que se aplica.

Diante do exposto, esse estudo está estruturado a partir da análise de dois relatórios produzidos por professoras do PFI, também autoras deste capítulo, a fim de verificarmos os aspectos positivos e negativos do programa, bem como constatarmos seu impacto dentro da universidade. Após o estudo teórico, os relatórios foram analisados e trazidos em excertos no presente trabalho, para que pudessem ser avaliados. Salientamos que ambos são apresentados na íntegra (nos Anexos I e II) e encontram-se redigidos em Língua Inglesa por solicitação da coordenação pedagógica do PFI.

Referencial Teórico

Este estudo de base qualitativa leva em consideração o status do inglês como língua franca que ganhou força com o processo de globalização, já supracitado, haja vista que Jenkins, Cogo e Dewey (2010) afirmam que a língua configura-se nesse processo como um meio de interação entre pessoas de diferentes contextos internacionais. Internacionalizar uma universidade, segundo Hudzik (2011), significa visar perspectivas internacionais, a partir de ambientes internacionalizados, bem como políticas e estruturas que possam ir além das fronteiras.

Entende-se que as universidades no cenário atual buscam reconhecimento a partir de uma exigência comum focada nos conceitos de saber formar o aluno e projetá-lo no mercado internacional.

Petrecche e Senefonte (2017, p. 14) apontam que: “para acompanhar o ritmo com o mundo globalizado, a universidade precisa adaptar-se e que tais adequações significam ultimamente o fortalecimento de relações nacionais/internacionais com outras instituições”.

Hudzik (2012) ainda afirma que algumas instituições associam a internacionalização à mobilidade estudantil, ao passo que outras se preocupam em agir e pensar através da internacionalização das artes e dos componentes educacionais dos currículos. Há, ainda, algumas universidades que se voltam para a internacionalização da graduação e da pesquisa – nessas, o foco pode incluir a construção e o suporte ao conhecimento de línguas e estudos regionais, bem como pesquisas e aplicações de estudos que ultrapassem fronteiras.

Dessa maneira, podemos compreender que o conceito de internacionalização engloba diferentes ações. A partir dos pressupostos de Krawczyk (2008), Petreche e Senefonte (2017) apontam estratégias para consolidar a internacionalização no ensino superior, entre elas: a mobilidade acadêmica, a pesquisa interinstitucional, as publicações e parcerias, dentre outras.

Metodologia

Essa pesquisa busca analisar os relatórios produzidos por duas professoras participantes do Programa Paraná fala Inglês da UENP durante o segundo semestre de 2017. Os documentos analisados contêm relatos sobre as aulas ministradas no projeto nos três *campi* da universidade em questão, situados em Cornélio Procópio, Bandeirantes e Jacarezinho.

Assim sendo, se faz necessário traçar o perfil das professoras em questão. O processo seletivo para compor a equipe de instrutores de idiomas do PFI se deu no segundo semestre de 2017, período em que foram iniciadas as aulas do programa. Ao total, havia três instrutores, todos licenciados em Letras - Português/Inglês, advindos da universidade em que se aplica esta pesquisa, e considerados aptos para participar do projeto, a partir do processo seletivo empregado por uma comissão avaliadora.

Dentro do programa, cada professor possuía três turmas e as aulas alocaram-se nos três campi da universidade: Cornélio Procópio, Bandeirantes e Jacarezinho.

Embora o corpo docente do PFI conte com 3 professores, ressaltamos que apenas duas participaram do presente estudo: Amanda e Izabelle. A

primeira responsabilizou-se por três turmas no nível pré-intermediário em Cornélio Procópio e a segunda por uma turma intermediária em Jacarezinho e duas pré-intermediárias em Bandeirantes.

O propósito da produção dos relatórios ao final do semestre era apontar os pontos positivos e negativos da implementação da segunda edição do PFI na UENP. Nesse sentido, tais documentos foram expostos à coordenação do projeto, para, assim, serem discutidas as melhores ações para os semestres subsequentes. Após uma detalhada leitura, os relatórios foram subdivididos em categorias analíticas, elencadas de modo dedutivo-indutivo, sendo elas: público-alvo, material e procedimentos didáticos e infraestrutura.

Na categoria público-alvo, algumas subcategorias foram evidenciadas, a saber: frequência dos alunos, problemas com retenção e formas de melhorá-la, e nível linguístico. No que se refere ao material e procedimentos didáticos, discorremos sobre a plataforma online utilizada nas aulas, bem como sobre o cronograma de atividades estabelecido juntamente à coordenação do programa na UENP. Por fim, no que concerne à infraestrutura dos *campi*, abordamos subcategorias, tais como os recursos disponíveis, a comunicação, a manutenção das salas, bem como os computadores e demais meios utilizados nas aulas.

Antes de adentrar na análise, faz-se necessário apresentar um panorama geral das ofertas realizadas neste período. Ao todo, foram ofertados 9 cursos, sendo que cada professor era responsável por 3. Para formar as turmas, houve um período de inscrições, no qual 768 pessoas demonstraram interesse em participar do programa.

Para critérios de seleção, foi necessário realizar um teste de nivelamento, a fim de averiguar o nível de proficiência linguística de cada inscrito. O teste de nivelamento, fornecido pela *Smrt English*, foi realizado online e, no total, foram obtidas 610 respostas, o que demonstra que 158 pessoas não o realizaram. Ao final dos testes, os níveis de proficiência atingidos foram: 122 candidatos com nível básico (110 – A1), 327 com nível pré-intermediário (115 – A2), 117 com nível intermediário (120 – B1) e 2 com nível avançado (130 – C1). Entretanto, o nível mínimo para

participar do programa é 115 – A2, sendo assim, 122 candidatos foram desclassificados por não atingirem a média.

A partir desses dados, foi possível constatar que a demanda maior era referente ao nível pré-intermediário e intermediário, portanto, foram ofertadas sete turmas de nível pré-intermediário (115 – A2), sendo três em Cornélio Procópio, três em Bandeirantes e uma em Jacarezinho, e duas turmas de nível intermediário (120 – B1), sendo uma em Bandeirantes e uma em Jacarezinho.

Inicialmente, as turmas continham, aproximadamente, 25 alunos cada. Entretanto, ao longo do semestre, houve algumas desistências, como será discutido na análise. Ainda assim, ao final do semestre, 115 participantes concluíram os cursos, sendo: 82 alunos de graduação, 17 alunos de pós-graduação e 16 docentes.

Após a análise e discussão dos excertos dos relatórios, foi possível estabelecer parâmetros para mudanças e/ou ações que foram efetivas ao longo do semestre, como será exposto posteriormente.

Análises e Discussões

Para que fosse possível realizar a análise do presente estudo, os dois relatórios foram avaliados individualmente e divididos em categorias e subcategorias específicas, baseados na metodologia proposta por Bronckart e Machado (2004) e Bronckart (2009). Nosso intuito era obter uma investigação clara e precisa sobre os dados fornecidos, no que diz respeito à análise de textos e discursos em um contexto docente, abordando a forma com que os excertos devem ser expostos e estudados. A partir dos autores, demos sentido às percepções presentes nos relatórios no processo de sua sistematização em categorias e subcategorias.

Ademais, no presente estudo apontamos muitas considerações acerca de proficiência lingüística. Sendo assim, é importante mencionar que levamos em conta o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (*Common European Framework of References for Languages: learning, teaching and assessment*), elaborado pelo Conselho da Europa

(*Council of Europe*), buscando denominar e qualificar os falantes de línguas estrangeiras em níveis de conhecimentos, como traz Vilaça (2009). Este quadro aplica-se no que diz respeito ao nível linguísticos dos alunos do projeto, sendo os alunos considerados pelo material adotado como 115 equivalentes ao nível A2, e os alunos considerados pelo material adotado como 120 o equivalente ao nível B1.

A partir das informações apontadas nos relatórios, pudemos constatar que as turmas em nível pré-intermediário e intermediário eram compostas, em sua maioria, por alunos de graduação dos mais variados cursos da universidade (desde áreas relacionadas às Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências da Terra e da Saúde, Ciências Exatas, Computação, Ciências Jurídicas, entre outras), contendo ainda alguns docentes e funcionários.

As aulas ocorriam durante a semana, nos períodos vespertino e noturno, e aos sábados no período matutino. Todos os cursos tinham carga horária de 60 horas semestrais, respeitando a disponibilidade dos alunos e especificidades dos cursos de graduação, uma vez que o programa intencionava atingir toda a comunidade acadêmica sem comprometer a frequência dos alunos em seus respectivos cursos.

Público

No tocante ao perfil dos *campi*, constatamos que o campus de Bandeirantes foi o mais engajado, em termos de alunos matriculados e assiduidade. Já o campus de Cornélio Procópio foi o menos participativo no projeto, com relação à procura pelos cursos e, também, à continuidade dos alunos ao longo das aulas. Na sequência, trazemos as categorias que visam discorrer sobre as impressões quanto à execução do projeto em relatórios produzidos ao fim do segundo semestre do ano de 2017.

Frequência, desempenho e retenção

Em seus relatórios, as duas professoras ressaltaram o percentual de desistências ao longo do semestre, tendo como umas das principais jus-

tificativas a sobrecarga de atividades acadêmicas e demandas pessoais, assim como exposto no excerto abaixo:

Outro desafio foi o percentual de ausências em nossas aulas. Devido a questões pessoais, trabalhos acadêmicos, faculdade e outros compromissos, alguns participantes desistiram do curso, e parte dos alunos que permaneceu até o final do programa não atingiu os requisitos necessários para receber o certificado [...].
(Professora Amanda L. 24)

Uma das professoras ainda menciona que, conforme as desistências ocorriam, novos alunos eram convocados. Todavia, devido ao cronograma apertado do projeto, com uma unidade do material trabalhada por aula, os alunos suplentes que entraram nas turmas tinham bastante dificuldade para acompanhar o restante do grupo. Essa prática acabava tornando-se um fator desmotivador tanto para os alunos quanto para os professores, que tinham a sensação de iniciar o curso do zero toda semana. Entretanto, esse desafio de manter os números conferiu aos professores a possibilidade de criação de novas estratégias de ensino, como por exemplo, a colaborativa.

É válido salientar que os professores possuíam horas de atendimento individual, entretanto, infelizmente, como muito discutido nas regulares reuniões pedagógicas e institucionais do programa, os alunos que ingressaram no curso após a sua data de início raramente frequentavam as sessões de orientação ou aulas complementares, alegando falta de tempo ou justificando sua ausência com demais compromissos da vida acadêmica. Não obstante, ainda que de modo geral houvesse problemas com frequência, em algumas turmas os alunos permaneceram bastante assíduos com percentual de presença superior a 75%.

As professoras ainda apontaram o desempenho dos alunos no que diz respeito às tarefas de casa e atividades extras. Em suma, percebe-se que os estudantes se mantiveram bastante atarefados com atividades externas ao curso do PFI e acabavam não realizando na íntegra as atividades de casa/extras solicitadas pelos professores. Elas mencionaram também que alguns dos docentes da universidade que participavam dos grupos, por

possuírem uma grande carga de atividades, acabavam faltando às aulas e não realizando algumas das atividades propostas, como segue abaixo:

[...] Os alunos tinham muito a se preocupar com trabalho e universidade e, infelizmente, o curso de idiomas não era prioridade. Os professores que compareceram às aulas foram os mais ausentes, e acredito que seja devido ao excesso de horas de trabalho na universidade [...]. (Professora Izabelle, L. 32)

Em um dos relatórios, menciona-se a preocupação dos professores quanto a não realização das atividades e, mesmo após decidirem em reunião pedagógica pela redução das tarefas de casa e atividades extras, o problema ainda se manteve.

Uma professora ainda menciona a relação com o processo de aprendizagem dos alunos, alegando que os alunos da UENP necessitam ainda conscientizar-se quanto à dedicação necessária para aprender uma língua estrangeira:

[...] Minha principal preocupação como professora é que os alunos não adotem o inglês como prioridade. O processo de aprendizagem de uma segunda língua exige tempo e esforço extra, mas alguns alunos não definem um horário para isso [...]. (Professora Amanda, L. 27)

É muito difícil apontar a real natureza dos desafios quanto à retenção dos alunos. Diante desse contexto, uma das professoras destaca em seu relatório a vontade de melhorar sua didática e afirma que espera crescer profissionalmente com o projeto, desenvolver-se dentro da metodologia adotada e atender as expectativas dos alunos no sentido de motivá-los.

Definitivamente, as práticas da comunidade acadêmica eram sempre colocadas como muito intensas e exaustivas pelos alunos, de modo que eram utilizadas como escusa para justificar sua falta de engajamento em algumas atividades, especialmente nas semanas mais intensas de provas.

Essa característica dos discentes fez os professores, inclusive, repensarem as demandas do curso, como datas de atividades avaliativas

e dinâmica das aulas. A preocupação em motivar os alunos e tornar a participação no projeto produtiva colocou-se como um desafio a ser enfrentado nas fases posteriores do projeto para aprimorar a participação, desempenho e retenção dos alunos do programa.

Nível linguístico

Como informado anteriormente, os alunos foram selecionados para turmas de nível pré-intermediário e intermediário. Entretanto, grande parte dos inscritos no programa atingiu uma pontuação para a participação em turmas no nível básico. A partir desse contexto, para que as turmas pudessem ser formadas, muitos alunos iniciantes foram convocados, com a condição de que se dedicassem para atingir o nível e acompanhar os demais. Devido ao exposto, um dos problemas mencionados nos relatórios implica ao número de alunos em nível linguístico inferior ao nível determinado para a respectiva turma.

Contudo, um dos professores acredita que os alunos fizeram o teste de nivelamento com o auxílio de dicionários e tradutores – o que não era permitido, mas, uma vez que o teste de nivelamento foi realizado online e sem supervisão, não houve o controle sobre o uso dessas ferramentas – e isso afetou no nível dos alunos em sala. Isso significa que, mesmo sendo classificados no teste de nivelamento para participarem das turmas, os alunos não acompanhavam as aulas de maneira satisfatória, como segue:

[...] o ponto é que alguns alunos não foram capazes de acompanhar o conteúdo, e seu nível de conhecimento foi menor que o esperado para a determinada classe [...] (Professora Izabelle, L. 39)

Acreditamos ser relevante ponderar no sentido de atribuir aos alunos parte da responsabilidade por não terem conseguido acompanhar as dinâmicas da sala de aula em longo prazo. Alguns alunos expuseram de maneira franca que realizaram o teste de nivelamento com o auxílio de dicionário. Esses alunos foram transferidos para turmas de nível linguístico inferior a partir de análises específicas de cada professor.

Ademais, muito embora tenham apresentado limitações por alguns não estarem no nível linguístico das turmas, houve a oferta de sessões individuais de atendimento antes das aulas semanalmente. Muitos dos alunos não aderiram a esse benefício do programa, conforme apontado na categoria acima descrita intitulada frequência, desempenho e retenção.

De maneira similar, houve relatos de alunos com nível superior ao nível da turma, e então o professor incluiu atividades extras para o aluno, como segue o relato:

[...] Em uma das minhas turmas, tive alunos em diferentes níveis no mesmo grupo. Devido a isso, eu tive que equilibrar o conteúdo para apresentar uma boa aula para todos eles. Para o meu aluno de nível mais avançado, dei algumas atividades extras [...]. (Professora Amanda, L. 19)

Antes de as turmas serem abertas, um estudo do nível linguístico da comunidade foi realizado por meio do *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, e também por meio do próprio teste da *Smrt English*, que será esclarecido posteriormente. Os resultados indicaram que o perfil dos sujeitos era de aprendizes nos níveis básico e pré-intermediário.

Dessa forma, ambos os níveis foram contemplados na abertura das turmas na fase piloto do programa. Inevitavelmente, não foram abertas turmas para acomodar alunos que possuíam nível superior conforme o Quadro Comum Europeu, ficando esses alunos em turmas iniciantes. Essa escolha foi feita por parte dos alunos que solicitaram o ingresso nas turmas iniciantes com o intuito de revisarem conteúdos já por eles aprendidos.

Com efeito, o nível linguístico se mostrou como um dos desafios a serem superados nessa primeira fase do programa, corroborando com as preocupações expostas pelos autores acima, no que diz respeito à globalização e projeção dos alunos no mercado de trabalho. Tal fato levou os professores refletirem junto à coordenação pedagógica sobre possíveis mudanças para a próxima fase do projeto, como a realização de testes presenciais e a criação de turmas de nível superior a partir do aumento da demanda conforme o progresso dos alunos iniciantes e pré-intermediários acolhidos neste momento.

Material e Procedimentos Didáticos

O material adotado pelo curso advém de uma plataforma online chamada *Smrt English*, produzida pela *Canadian College*. Segundo os relatórios, a plataforma fornece os conteúdos, áudios e atividades, e após a compra do material, os alunos têm livre acesso ao que será trabalhado em sala. Além disso, a *Smrt* fornece um teste de nivelamento online que, como supramencionado, foi utilizado para diagnosticarmos o nível dos discentes e assim, alocá-los nas turmas de acordo com a proficiência linguística indicada no teste.

Plataforma online e cronograma de execução do curso

De modo geral, os professores se mostraram bastante satisfeitos com o material, mesmo alegando ser extenso para a carga horária do curso.

O material online facilitou e simplificou o acesso dos alunos e os tornou mais motivados no meu ponto de vista, já que estão conectados o tempo todo e são acostumados com essa tecnologia [...]. (Professor Izabelle, L.25)

O único problema apontado por um dos professores foi ter tido alunos com dificuldades para lidar com os computadores e a tecnologia envolvida no uso do material, como mostra o excerto a seguir:

Eu também tive alguns alunos que apresentaram problemas com os procedimentos tecnológicos. Foi muito difícil para eles lidar com o material online [...]. (Professor Amanda, L. 22)

Os professores ainda alegaram tratar-se de um material bem completo, mas que por conta da carga horária do curso ser pequena, foi necessário ajustes e até mesmo uma seleção mais restrita de conteúdos que seriam trabalhados. Devido a isso, foi necessário que os professores criassem estratégias na seleção de atividades mais relevantes nas lições do material, já que nem todas puderam ser executadas, como demonstra o excerto abaixo.

[...] Analisando o material e nosso calendário, tivemos um curto período para abordar o conteúdo. O material da Smrt é realmente rico e a plataforma online possui uma nova abordagem considerando o que os alunos estavam acostumados, no entanto, foi realmente desafiador resumir todo o conteúdo e desenvolver as principais habilidades [...]. (Professora Amanda, L. 15)

Já no início do programa, os professores estavam cientes do número de horas que teriam para finalizar as atividades na plataforma, entretanto, na prática, desafios se acentuaram diante do desempenho e nível linguístico insuficientes de alguns alunos.

De modo geral, a natureza digital das atividades não se apresentou como constrangimento nas aulas. Percebeu-se que, inicialmente, os alunos se sentiam envergonhados em falar ou não tinham tanta familiaridade com a língua, mas ao decorrer das aulas, passaram a participar de maneira mais engajada em todas as atividades, sem mencionarem a ausência de um livro físico como um problema.

[...] Sempre começava a aula com algum ponto gramatical ou atividades de leitura, depois os alunos faziam algumas atividades de *listening* e, no final da aula, praticávamos a fala. Inicialmente, meus alunos tinham vergonha de fazer atividades de conversação, mas no final do semestre adoravam aquele momento e realmente queriam falar em Inglês [...]. (Professora Izabelle, L.27)

Apesar de alguns alunos ainda apresentarem falta de experiência no uso de tecnologias, após algumas aulas, foram estabelecidos alguns rituais em sala para facilitar a condução. Os alunos com maiores dificuldades linguísticas, ou os poucos que apresentavam limitações no trato com as tecnologias, sentavam-se naturalmente com aqueles que possuíam uma maior cultura de uso de ferramentas digitais.

Infraestrutura

Outro desafio apresentado é de que o contexto explorado está organizado em diferentes campi, distribuídos em diferentes cidades. Com efeito, os

relatórios trazem aspectos específicos para cada um deles. As subcategorias abaixo se referem a tal organização dentro do escopo do estudo.

O apoio da força de trabalho da universidade, provenientes de diferentes setores, foi essencial para condução das atividades. Espaços foram cedidos para que os professores pudessem guardar equipamentos, se alimentar ou até mesmo atender alguns alunos. Nesse sentido, apesar da colaboração ser um aspecto positivo, isso evidenciava a premente necessidade de os instrutores terem espaços específicos para o atendimento das demandas dos projetos. Essa carência presente nos campi nessa fase em que o projeto executava seu piloto toca também na questão da infraestrutura.

Em relação ao trato com as tecnologias de informação e comunicação, os professores mencionaram pontos a serem levados em consideração. Constam apontamentos sobre a falta de computadores e muitas vezes a falta de manutenção deles. Problemas com internet e ar condicionado também fizeram parte do cotidiano do programa. O relato abaixo indica essa lacuna presente no *campus* de Bandeirantes, como mencionado pelos professores:

Como o material usado pelo curso é on-line, precisávamos usar computadores em todas as classes. A infraestrutura em ambos os campi é aceitável, mas às vezes tivemos problemas com conexões de internet, ou energia, e algumas aulas foram prejudicadas. Os professores sempre tinham que estar preparados para esses problemas e alguns alunos preferiram trazer seu próprio laptop, porque às vezes os computadores oferecidos pela universidade não funcionavam muito bem [...]. (Professora Izabelle, L. 17)

Por sua vez, um dos relatos, que diz respeito ao *campus* de Cornélio, aponta como um problema apenas a ausência de um caixa de som de qualidade, para que fosse possível realizar as atividades de *listening*:

[...] Considerando a infraestrutura, o campus Cornélio Procópio oferecia bons computadores e conexão à internet. Por outro lado,

algumas vezes tivemos alguns problemas com as atividades de *Listening*, porque a universidade tinha apenas uma boa caixa de som e, às vezes, a mesma estava sendo usada em outra atividade [...]. (Professora Amanda, L. 12)

Por se tratar do primeiro *campus* que iniciou as atividades inseridas no âmbito do PFI, o *campus* de Cornélio Procópio, nesse momento incipiente do programa, dispunha de mais recursos e suporte tecnológico. De fato, o único Centro de Línguas da universidade estava alocado no Departamento de Letras desse campus, tornando a prática mais amigável no trato com as novas tecnologias de informação e comunicação.

Um aspecto interessante mencionado por um dos professores é que os mesmos tinham que cumprir horas extraclasse para atendimento dos alunos e, nesse período, no *campus* de Bandeirantes não havia uma sala ou local em que pudessem se alocar.

Em suma, a partir dos excertos e vivências dos autores impressos nessa análise, entendemos que a infraestrutura, suporte e manutenção das TIC deveriam ser aprimoradas nas próximas fases do projeto. Não obstante, é importante deixar claro que, como já dito, as diferentes instâncias da universidade sempre se mostraram muito receptivas e solícitas em face dos desafios diários do PFI, tendo cada uma delas colaborado de sua forma e dentro das possibilidades durante o piloto para que as aulas acontecessem da melhor maneira possível.

Considerações finais

Considerando que cada *campus* apresenta características muito particulares, os desafios encontrados em cada um deles também são díspares. O fato de cada professor atuar em mais de um *campus* conferiu à equipe um conhecimento mais holístico da realidade da universidade. Isso resultou em posturas mais colaborativas por parte dos professores na resolução de problemas. Por meio das colaborações, discussões e resolução coletiva de problemas quanto à docência e para além dela, a formação continuada dos sujeitos também foi positivamente tocada pelo

piloto do PFI. Sabemos que muito mais do que a promoção de um programa, as práticas de internacionalização, sejam elas entendidas como forem, compreendem planejamento, investimento, engajamento e ampla colaboração da comunidade acadêmica.

Além disso, pelo fato de muitos sujeitos à frente de cargos administrativos da universidade terem composto o quadro discente do programa em sua fase piloto, acreditamos que as discussões sobre os desafios e potencialidades do programa eram sempre muito profícuas. Nesse sentido, mesmo que neste estudo, foram levadas em conta as vozes dos instrutores do projeto, majoritariamente, há as vozes dos alunos intrínsecas nos discursos dos instrutores. Em tempos de globalização, as amplas discussões acerca do que de fato é internacionalizar tornam-se objeto de análises e políticas em contextos micro e macro. Nós, professores, entendemos que a oportunidade do PFI, além de ter se tornado uma das estratégias dentro do plano de internacionalização das universidades paranaenses, também se mostrou como um elo entre diferentes instâncias, áreas e sujeitos que participaram do curso. Essa oportunidade de participação do programa viabilizou discussões de diferentes vozes e locais de fala sobre o que é internacionalizar e sobre o que de fato a universidade brasileira e a nossa universidade precisa para se internacionalizar, em nível pessoal e institucional e governamental.

Referências

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina-PR: Eduel, 2004, p. 131-163.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO,

Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto, 2006. ISBN: 987-1183-56-9.

FASENFEST, D. **Neoliberalism, globalization and the capitalist world order.** *Critical Sociology*, v. 36, n. 5, p. 627- 631, 2010.

GREEN, M. F. **Measuring and assessing internationalization.** NAFSA: Association of International Educators, v. 1, p. 126, 2012.

HOLBORROW, M. What is neoliberalism? Discourse, ideology and the real world. In: BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBORROW, M. **Neoliberalism and Applied Linguistics.** 1º ed. Londres: Routledge, 2012. p. 14 - 32.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization, From Concept to Action. Executive Summary.** NAFSA: Association of International Educators, 2011, p. 142 .

OLIVEIRA, J. S. **A internacionalização da Educação Superior nas Relações Internacionais do Brasil: O caso do Programa Ciência Sem Fronteiras.** UNB: Brasília, 2015, 32 p.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, v. 44, n.3, p. 281–315, 2011.

PETRECHE, C. R. C; SENE FONTE, F. H. R. The internationalization of UENP: realities and futures prospects. *In: GIMENEZ, T. et al (Org.) Languages issues in a global world.* Londrina: Edição do autor, 2017. p. 13-30.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** 6th ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VILAÇA, M. L. C.. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 5, n. 17, p. 1-15, 2009.

Apêndice 1: Relatório Professora Amanda

This report aims to show the main features of the project Paraná speaks English at UENP. Our analysis consists in investigating the academic context, besides identifying the challenges, the student's availability, resources and structure of the campuses and other points that Paraná speaks English program caused in our community. Each teacher was responsible for three groups. All of my students were beginners, that corresponds to the 115 level, according to our material. We started our classes with 25 students per group, however, we had lots of waivers during the semester. I teach at the PFI program at Cornélio Procópio on Wednesday afternoons, on Saturday mornings and on Saturday afternoons. Analyzing the three groups, the majority of the classes were undergraduate students (enrolled at countability, economy, biology and pedagogy course) besides that, I had some students in the Master's degree program (Teaching area) and some professors. Considering the infrastructure, the Cornélio Procópio campus offered good computers and internet connection. On the other hand, sometimes we had some problems with the Listening activities because the university had just one good sound box and sometimes another course were using it.

Analyzing the material and our calendar, we had a short period to cover the content. Smrt English material is really rich and the online platform is a new approach considering what the students were used to, however, it was really challenging to sum up the whole content and develop the main abilities. In one of my classes I had students in different levels (110, 115 and 120) in the same group. Due to this, I had to balance the content in order to present a good class for all of them. For my student in the 120 level, I gave some extra activities according to her level. I also had some students that presented problems with the technological procedures. It was really hard for them to deal with the online material. Another challenge was the percent of absences in our classes. Due to personal issues, academic works, college and other commitments, some participants gave up of the course and most students that stayed until the end of the program, didn't achieve the necessary requirements to receive

the certificate. My main concern as a teacher is that students doesn't take English as a priority. The learning process of a second language takes time and extra effort, but some students doesn't set a time for this. My three groups had a considerable percent of absence and that is a point that the PFI group should bring for discussion

Apêndice 2: Relatório Professora Izabelle

This report is written in order to share some aspects of the Project, the students, and the classes. The teachers involved on this Project decided to point out the context of the program, university and students, the infrastructure and resources needed and used during the classes, attendance, the classroom dynamics, challenges found and future expectations. My classes were level 115 (beginners) at Bandeirantes, on Friday nights and Saturday mornings, and 120 (pre-intermediate) at Jacarezinho, on Thursday afternoons. I had about 15 students each class, pointing out that on Friday's class this number were lower, and I suppose it happened because of the period when the classes were given. The students at most were undergraduate students at UENP, and I also had a few professors attending the courses. Some students worked all day long and had their graduation classes at night, so I had to balance the number of homework and extra classes activities. In my classes, we could find agronomy undergraduate students and professors, biology students, veterinary medicine undergraduate students and professors, information system undergraduate students and professors, language course undergraduate students, philosophy undergraduate students, law undergraduate students and professors, Business undergraduate students, and dentistry undergraduate students. Since the material used is online, we had to use computers in all classes. The infrastructure in both campus is acceptable but sometimes we had problems with internet connections, or energy, and some classes were impaired. The teachers always had to be prepared for these problems and some students preferred to bring their own laptop, because sometimes the computers offered by the university did not work very well. The online platform is very good. It has all content necessary and a lot of activities

and extra activities. But, as our class schedule was a little tight, we had to focus only on the important activities, covering the main abilities. The online material made the students access easier and simpler, and made them more motivated, in my point of view, since they are connected all the time, and used with this technology. I always started the class with some grammar point or reading activities, then the students did some listening activities, and by the end of the class we practice speaking. My students at first were ashamed of doing speaking activities but at the end of the semester they loved that moment, and really wanted to speak in English. Beside some problems with internet connections, and computers, I had problems with the absence of the students. As I said earlier, they had a lot to concern regarding work and university and sadly, the language course was not their priority. The professors that attended the classes were the most absent, and I believe it is due to the overloaded working hours at the university. Thinking about the level of the students and their knowledge acquisition, we, teachers of this project, believe that they took the placement test with the help of some translation tools, and consulting the internet, which was not allowed but, as the placement test was made without any supervision, we could not check and advise them. The point is that some students were not able to follow the contents, and their level of knowledge were lower than expected for that class. We hope that in this next phase of the program the students get more concerned about the importance of doing the placement test without any help, as we advertise them. In both campus the demand of student is good, but I have to emphasize Bandeirantes Campus as the most participative and Cornélio Campus as the less participative. I think that in this semester we will have more subscriptions. I hope I can improve my abilities as a teacher, learn more, and help them to acquire the English level that they aspire.

O PROGRAMA PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES SOBRE O “PARANÁ FALA INGLÊS” NA UNESPAR

Alessandra Augusta Pereira da Silva
Alisson Davis de Souza e Silva

Introdução

As políticas de capacitação linguística, inseridas no rol de políticas de internacionalização, têm sido item de pauta na agenda das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil na última década. Surgem para atender necessidades de criação de uma rede internacional entre as universidades no sistema capitalista a fim de cumprir a missão em produzir e difundir conhecimento científico e cultural, principalmente no que tange à pós-graduação, à capacitação da comunidade interna em idiomas estrangeiros, à publicação em línguas estrangeiras, à fomentação de mobilidade nacional e internacional, intercâmbios etc. Uma das ações realizadas pelas universidades, portanto, é a capacitação linguística da comunidade acadêmica em idiomas estrangeiros, sobretudo em língua inglesa (LI).

É nessa discussão que a temática desta investigação se insere. Nesse sentido, tivemos como objetivo apresentar um panorama geral do *Programa Paraná Fala Idiomas* da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). A pesquisa visa, ainda, materializar discussões sobre a formação linguística da comunidade da IES, bem como entender o processo de inserção da internacionalização na Unespar.

Para tanto, analisamos diferentes dados relacionados ao Programa, tais como documentos institucionais, relatórios, notícias em *sites* da IES, editais etc; os quais nos serviram para compreender a implementação do Programa no contexto político e histórico da universidade em questão. Além disso, realizamos um levantamento do nivelamento da comunidade acadêmica em LI, bem como uma entrevista com a diretoria do Escritório de Relações Internacionais (ERI) da Unespar (2018).

Para a pesquisa, utilizamo-nos do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto, principalmente, por Jean-Paul Bronckart. A teoria tem como objeto o estudo do agir humano. Por isso, intitulada pelos seus precursores de a *Ciência do Humano*. Caracteriza-se, dessa forma, como um viés teórico que dialoga diretamente com outras áreas do conhecimento para discutir o desenvolvimento humano em suas mais diversas atividades (BRONCKART, 1999/2003/2007/2009; BRONCKART, 2008; CRISTOVÃO, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009). Essa perspectiva tem base no Marxismo e na Psicologia Histórico-Cultural, considerando, portanto, o ser humano como um ser material, sujeito da história em um processo não-linear de desenvolvimento (VYGOSTKY, 2009), envolvido em relações sociais que se alteram à medida que a história do ser humano também sofre mudanças, sejam de ordem políticas, econômicas, culturais e, portanto, sociais. Conforme pontua Cristóvão, a

[...] base epistemológica [do ISD] se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são construídas em um **processo histórico de socialização**, marcado, principalmente, **pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem e determinado por dimensões culturais**. Também defende o caráter social do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além **da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do próprio indivíduo** (CRISTOVÃO, 2008, p. 4, grifos nossos).

No que tange aos procedimentos metodológicos de análise, desenvolvidos no âmbito do ISD, Bronckart (2008) parte de uma abordagem descendente do texto que se inicia pelo *nível contextual*, complementado por *planos de análise textual* que se dividem nos níveis (a) organizacional, (b) enunciativo e (c) semântico. Em (a), temos o levantamento da organização temática; em (b), o estudo das modalizações, vozes, índice de pessoas e protagonistas. Por fim, o nível (c) envolve os elementos do agir, além do cruzamento das análises anteriores (CRISTOVÃO; MOTT-FERNANDEZ, 2014).

Nesta investigação, os procedimentos de análise abarcaram, principalmente, a análise da organização temática, ou seja, a identificação e sistematização do conteúdo temático dos *corpora* selecionados/delimitados. Na perspectiva de análise bronckartiana, entende-se que,

[...] para a realização de qualquer análise no campo das ciências humanas, devemos desenvolver uma análise descendente a qual, em primeiro lugar, visa definir o contexto sócio-histórico mais amplo e a situação de produção do texto, os quais influenciam diretamente os sentidos produzidos no e pelo texto. O enfoque dado a esse aspecto das análises refere-se a: o que considerar, ou como abordar o texto ao realizar o levantamento dos temas mobilizados pelo agente-produtor no desenvolvimento de sua ação de linguagem? (CRISTOVÃO; MOTT-FERNANDEZ, 2014, p. 132-3).

Para Bronckart (1999, p. 97), o conteúdo temático refere-se ao “conjunto das informações que nele [no texto] são explicitamente apresentadas”, ou seja, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Tratam-se dos sintagmas nominais e verbais, assim como seus complementos comumente constituídos por grupos preposicionais e/ou adjuntos adverbiais de natureza circunstancial e de intensidade. Em termos de análise, utilizamos os instrumentos de segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT).

O ISD, por meio do seu método analítico, nos permite ir além da materialidade do texto para desvelar as questões contextuais considerando

o ser humano como produtor dessas matérias, por meio de atividade de trabalho. Quando falamos sobre educação, políticas educacionais, estamos falando de produtos humanos, sujeitos oriundos de um determinado local, com ideologia, história, formação em situações diferentes, que se materializam e se constituem em textos por meio da linguagem.

Partindo do contexto de uma universidade nova no estado do Paraná (2013), na particularidade de um Programa específico, que esta pesquisa tem origem, buscando como uma das suas maiores contribuições sistematizar os resultados da primeira fase do PFI Unespar e refletir sobre a formação linguístico-discursiva da sua comunidade interna para discussão de possíveis políticas de internacionalização no âmbito da instituição. Em outras palavras, a pesquisa justificou-se pela necessidade de fazer um levantamento e análise dos dados que o Programa proporciona a fim de levantar uma reflexão sobre o processo de internacionalização na Unespar.

A pesquisa dividiu-se nos seguintes objetivos específicos: (a) contextualização da implementação do PFI na IES; (b) identificação dos principais resultados do mapeamento realizado pelo PFI no primeiro semestre de 2017; e (c) reflexão sobre a formação em língua estrangeira da comunidade interna da IES para possíveis políticas de internacionalização.

Na sequência, apresentamos as reflexões realizadas a partir do primeiro objetivo específico: contextualizar a implementação do Programa na Unespar.

O Paraná Fala Inglês na Unespar

Ao discutir o contexto histórico e político da Universidade na época de implementação do PFI, foi necessário delimitar diferentes documentos institucionais. Dentre eles, selecionamos o histórico da Unespar e o Projeto Estratégico Institucional (PEI) (PARANÁ, 2014b) do PFI, além de notícias em *sites* da IES.

As análises consideram os elementos que constituem um contexto de produção, segundo o viés do ISD, além da análise textual no nível organizacional, singularmente por meio da explicitação e sistematização

dos segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT). A seleção desses dois instrumentos de sistematização nos permitiu visualizar como a temática se organiza no texto. Para tal, levantamos o seguinte questionamento: **Qual foi o contexto histórico e político da Unespar em que o PFI foi implantado?**

Citamos como precursores desse tipo de ação estratégica no Brasil, em nível federal, o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), criado em 2011 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que tinha como objetivo impulsionar diálogos educacionais com outros países. Atualmente, o Programa não desenvolve nenhuma atividade, com última chamada de inscrições no ano de 2014. Foi criado, para suprir uma lacuna de formação linguística do CsF, o Idioma/Inglês sem Fronteiras (IsF), fomentado pelo Ministério da Educação.

Esses programas atendiam, majoritariamente, às universidades federais. Nesse sentido, tendo as necessidades e demandas dessas políticas, as sete universidades¹ estaduais paranaenses criaram o Programa O Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Idiomas, “O Paraná Fala Inglês”² (PFI) segunda fase, desenvolvido em cooperação com a Secretaria de Estado e Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) no setor da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF).

Nesta investigação, delimitamos a análise de um documento institucional o qual mostrasse um histórico da IES de forma que pudéssemos desvelar sua constituição, para além do Decreto Estadual 9538/13, um documento de credenciamento da Unespar como uma universidade de autarquia estadual. Assim, necessitava ser um texto que dizia sobre essa construção de forma mais política e menos burocrática. Assim, selecionamos o “Plano de Gestão para Reitoria da Unespar 2017-2020” (PGR) (ALEIXO; KEMPA, 2016).

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

2 Na Unespar, a primeira fase do PFI perdurou de 2014 a 2016 e a segunda iniciou-se em 2017 com término previsto para meados do segundo semestre de 2019.

A análise do plano geral nos mostra quais as prioridades contidas no PGR da IES. Materializamos esses dados no Gráfico 1, conforme abaixo:

Gráfico 1 - Recorrências temática no PGR.



Fonte: Os autores.

Destacamos os três STT³ mais recorrentes: 1) *momentos de criação da Unespar* com 12 reiteraões; 9) *implementação de política de pesquisa e pós-graduação* com sete reiteraões; 5) *descrição e avaliação do modo de tomada de decisões* com seis reiteraões.

3 Os números de 1 a 21 na parte horizontal inferior do Gráfico 1 referem-se aos STT identificados no texto, a saber: 1) momentos de criação da Unespar; 2) situação trabalhista das pessoas envolvidas no processo 2001 a 2015; 3) superações e organização do trabalho mediante desafios e diferenças; 4) direcionamento de ações destacadas que formam a Unespar de hoje; 5) descrição e avaliação do modo de tomada de decisões; 6) exemplificação e resultado da unificação de atividades administrativas; 7) melhoria das condições de trabalho; 8) elevação do índice de doutores; 9) implantação de política de pesquisa e pós-graduação; 10) implementação de política de extensão e cultural; 11) decisão do cou favorável à candidatura de agentes à gestão; 12) decisão do CAD em exigência de doutorado para concurso público; 13) criação da comissão permanente de avaliação; 14) unificação do planejamento orçamentário; 15) melhoria no processo de informatização dos documentos; 16) implantação de política de reestruturação de cursos; 17) implantação de política de ingresso; 18) implantação da diretoria de relações internacionais; 19) implantação da procuradoria jurídica; 20) implantação da controladoria e ouvidoria; 21) posicionamento em relação à continuidade da gestão.

No texto, fica evidente que o processo de criação de uma instituição de ensino superior demanda tempo e trabalho voluntário de pessoas interessadas e não necessariamente do governo.

A implementação do PFI insere-se no ano seguinte ao credenciamento da Unespar. Mais especificamente entre 2013-2014, apesar de não aparecer como STT no texto, podemos identificar o PFI, implicitamente, em dois outros STT (dos quais um deles foi um dos três mais recorrentes). Referimo-nos ao STT 9 e 18, com três reiteraões.

O STT 9 vai ao encontro da implementação do PFI, pois a internacionalização é uma questão relevante para a pesquisa e pós-graduação, principalmente no que tange à capacitação do corpo docente e discente em outros idiomas para fins de publicação e interação cultural. O STT 18 insere-se na parte administrativa da Unespar, a qual tomará responsabilidade sobre a fomentação de políticas de internacionalização para a comunidade acadêmica, incluindo o PFI.

Após localizarmos a inserção do PFI no contexto da Unespar, podemos entender que sua implementação ocorreu em um momento de estruturação da instituição, no qual as funções, os cargos, os setores, enfim, a estrutura da IES estava sendo criada. Esse contexto gerou diversos desafios na realização de seus objetivos, principalmente por se tratar de uma universidade *multicampi* com inúmeras realidades divergentes e complexas.

A partir desta investigação, pudemos fazer o levantamento da execução do projeto, seus objetivos, além das questões burocráticas relacionadas ao PFI, como plano de trabalho e plano de aplicação, contendo, inclusive, o orçamento destinado ao Programa. Com o Relatório Técnico-Financeiro (RTF) (PARANÁ, 2016), conseguimos obter uma relatoria dos principais resultados do Programa PFI em sua primeira fase, além do levantamento de sua organização interna, como foram executados, cursos ofertados, professores que ministram aulas no programa - bolsistas graduados (BG), estudantes participantes etc.⁴ Observamos o que estava planejado e o que foi executado, num percentual aproximado de 80%. Organizamos o Quadro 1, a seguir, a partir da sistematização dessas informações.

4 Os documentos podem ser acessados por meio de solicitação ao PFI Unespar ou à SETI/UGF.

Quadro 1 - Síntese do PFI - Primeira Fase (2014-2016)

Informações/ Campus	Campo Mourão	Paranaguá	União da Vitória
	6	6	4
Cursos Ofertados	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT	Inglês Geral e Preparatório TOEFL iBT
Níveis e carga horária dos Cursos	Básico, Pré-intermediário, Intermediário, Pós-intermediário e Avançado (130h)	Básico, Pré-intermediário, Intermediário, Pós-intermediário e Avançado (130h)	Pré-intermediário, Intermediário, Pós-intermediário e Avançado (130h)
Material didático	English File: elementary, English File: pre-intermediate, Preparatório TOEFL iBT	English File: elementary, English File: pre-intermediate, Preparatório TOEFL iBT	English File: pre-intermediate, Preparatório TOEFL iBT
Concluintes por Campus	29	29	27
Concluintes Unespar	85		

Fonte: Os autores.

Ainda em relação às informações nos documentos comparados, foi possível notar que, mesmo com vários desafios, a proposta do projeto foi cumprida, de forma que a implantação da segunda fase fosse mais qualitativa, pelo *know-how* obtido na primeira fase.

Isso pode ser identificado ao compararmos a organização da segunda fase com a primeira por resultados parciais, de 2017/2 a 2018/1. Nesta fase, além da Coordenação Institucional (CI), foram inseridos uma Coordenação Pedagógica (CP) e um Estudante de Graduação (EG), para assessorar o Programa e desenvolver pesquisas sobre o mesmo. Ao todo,

contando com um professor de língua inglesa (LI) em cada *Campus* (3), totalizam-se seis bolsistas na equipe na segunda etapa.

No fim dos cursos em 2016/1 e 2017/2, foram aplicados *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) iTP para os participantes do PFI. Enquanto que na primeira aplicação apenas as pessoas aprovadas nos cursos do Programa puderam se inscrever, a segunda foi aberta à comunidade interna da IES. Além disso, uma terceira aplicação foi feita, via *sample*, para atender o Programa de Mobilidade Internacional (TC 72/18), que objetivou levar um membro da equipe PFI e dois estudantes/participantes para uma imersão em universidades canadenses em 2018 - mobilidade *outgoing*.

Enfim, sobre o levantamento do contexto geral do PFI, podemos ainda citar algumas questões pertinentes levantadas na pesquisa como: o PFI é um programa cuja tangibilidade perpassa o tripé da universidade, ou seja, inclui-se no desenvolvimento do ensino (cursos à comunidade interna), pesquisa (desenvolvimento de pesquisa por membros da equipe) e extensão (eventos e projetos abertos à comunidade externa à instituição, como os eventos de abertura/encerramento, *Live Class*, realização dos *English Clubs* etc.).

Em relação ao público atendido, a maior demanda é de estudantes de graduação aos sábados, dado que reforça o perfil do estudante da instituição: advindo da classe trabalhadora o que leva dupla jornada, trabalho e estudo, o que pode se compreender pelo fato de a maioria dos cursos de graduação ocorrer no período noturno.

Quanto aos profissionais que trabalham no Programa, são professores qualificados (todos com graduação em Letras, mestrados/mestres e/ou doutores) e eles têm desenvolvido atividades que potencializam a promoção de integração acadêmica entre estudantes e docentes de vários cursos e agentes de vários setores/pessoas vinculadas à instituição, além da interação com pessoas estrangeiras por meio de visitas programadas.

Os problemas na primeira fase podem ser sintetizados com relação à falta de CI, falta de pagamento de bolsa, causado por essa vacância administrativa; falta de logística institucional; acúmulo de atribuições

administrativas e pedagógicas na CI responsável. Na segunda fase, os problemas apontados foram em relação à falta de docente efetivo para assumir a CP; necessidade de implementação de mais programas/projetos de internacionalização em outros *campi* da universidade e evasão dos participantes nos cursos do PFI.

As dificuldades encontradas durante a pesquisa estão relacionadas à coleta de dados. Foi possível notar que a maioria dos documentos que tomamos como *corpus* de análise foi de difícil acesso, mesmo em se tratando de documentos institucionais. Dado o contexto de estruturação da Unespar, na época de implementação do PFI, muitos documentos, como Editais e informações sobre o PFI, foram perdidos. Como até a sua segunda fase (2017-2019) o Programa não possuía um setor físico alocado na instituição, seus documentos se encontravam com as pessoas que trabalharam nele. Além disso, no *site* da instituição cooperadora, SETI, também havia poucas ou quase nenhuma informação sobre a primeira fase.

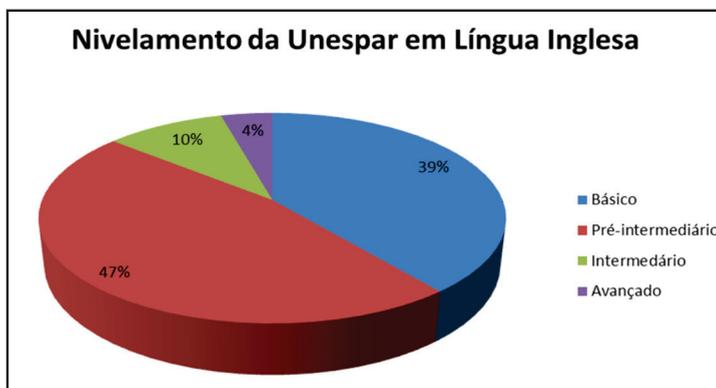
Formação Linguística da Unespar em Língua Inglesa

Em relação ao segundo objetivo, utilizamo-nos de um mapeamento linguístico realizado no âmbito do PFI para fazer o levantamento da demanda e do nivelamento em língua inglesa da comunidade interna da Unespar para responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Quais foram os resultados alcançados a partir de mapeamento linguístico realizado pelo Programa no primeiro semestre de 2017?**

O mapeamento foi realizado em três dos sete *campi* da universidade, ou seja, onde o PFI atuou, a saber, *campus* de Campo Mourão, Parana-guá e União da Vitória, e é fruto de aproximadamente 740 respostas, dentre estudantes, docentes, agentes universitários e pessoas vinculadas à instituição. O teste de nivelamento disponibilizado foi o da plataforma *SmrtEnglish*⁵.

5 Trata-se da plataforma criada pela *Smrt/Canadian College* com material didático para ensino de LI. A Unespar utiliza este material para os cursos na segunda fase, por meio de termo de cooperação estabelecido entre o Paraná e o *Canadian College*. Disponível em: <<http://smrtenglish.com/unespar>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Gráfico 2 – Nivelamento da Unespar em LI



Fonte: Os autores.

O mapeamento foi realizado simultaneamente às inscrições para os cursos do PFI em 2017/2 e nos mostra que a maior demanda para oferta de cursos recai sobre o nível pré-intermediário (47%) e sobre o básico (39%). O PFI tem como objetivo ofertar cursos a partir do pré-intermediário, por isso, apontamos para a necessidade de políticas linguísticas e/ou de internacionalização para o nível básico. Identificamos, assim, uma lacuna, já apontada nos relatórios da primeira fase em relação à realidade da IES, pois, para que a comunidade interna possa realmente participar de ações de internacionalização na universidade, é requerido, no mínimo, nível B1 de inglês, conforme Quadro Comum Europeu, que equivale ao nível intermediário, com apenas 10% da comunidade acadêmica.⁶

Políticas de Internacionalização na Unespar

Por fim, para alcançarmos o último objetivo específico, lançamos mão de uma entrevista escrita que tratou prioritariamente sobre a internacionalização na Unespar, realizada com a Diretoria do Escritório de Relações Internacionais (ERI) para responder à pergunta: **Quais as possibilidades de políticas para a internacionalização na Unespar?**

⁶ Para suprir essa lacuna, a universidade tem instituído programas/projetos, dos quais podemos destacar o Programa de Línguas Estrangeiras da Unespar (PROLEN), aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A análise da entrevista, que foi realizada na modalidade escrita, com cinco laudas, foca na organização temática textual e enunciativa dos dados, incidindo na avaliação dos subtemas ou STTs, pois entendemos essas avaliações como pertinente para responder à pergunta de pesquisa. Como síntese dos principais levantamentos, destacamos que a formação em linguística da comunidade não é totalmente sabida. No entanto, há alguns mecanismos de identificação com esse fim, tais como o questionário sócio-educacional preenchido pelos candidatos aos cursos de graduação no vestibular (além dos instrumentos que o PFI usa no processo seletivo, cf. já abordado). Em relação às políticas de internacionalização, notamos um grande leque de ações que já estão sendo realizadas no âmbito da Unespar, com inclusão do Paraná Fala Idiomas. Abaixo, expomos uma síntese quantitativa da análise da entrevista.

Quadro 2 - Síntese quantitativa da análise da entrevista

Perguntas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
SOTS	1	3	2	1	2	1	1	1	1	1	1
STTS	4	3	3	1	1	2	1	1	1	1	2
Avaliações	4	6	16	3	3	3	3	1	2	3	4

Fonte: Os autores.

A partir da análise organizacional e enunciativa, identificamos que a pergunta com o maior número de SOT é a 2, que tem como SOT 1 *o entendimento da comunidade acadêmica sobre a internacionalização*; o SOT 2 *a avaliação do ERI sobre internacionalização*; e SOT 3 *o posicionamento institucional sobre internacionalização*. Como desmembramento desses temas (STT), aparecem: a) *diferentes percepções/incorporação da internacionalização pela comunidade acadêmica*; b) *resistência em diversos setores* e c) *horizontalização as relações e potencialização da valorização da humanização no processo de internacionalização*.

Em relação às avaliações, a mais recorrente vem da pergunta 3, que se refere às ações destaques do ERI e às expectativas para os próximos

anos. Com 16 recorrências, percebemos que há uma grande quantidade de ações sendo realizadas no âmbito de internacionalização na Unespar, como, por exemplo: *i) criação e aprovação da política de Internacionalização*; e, como expectativa, há a materialização das seguintes ações: *i) desenvolvimento e implantação de política linguística; ii) internacionalização do campus e do currículo; iii) melhoria no posicionamento em rankings internacionais; iv) aumento no quantitativo de programas/projetos com financiamento internacional*. Outra informação relevante a destacar é que aproximadamente 98% do financiamento das ações de internacionalização da Unespar são externas ao orçamento da instituição, segundo dados da entrevista.

A seguir, expomos o excerto da entrevista para materializar nossa análise neste texto:

4) No contexto de credenciamento e estruturação da Unespar, bem como recente processo de junção das sete faculdades isoladas, que agora integram uma universidade, qual sua avaliação da evolução na qualidade dos programas ofertados pela Unespar no que se refere à internacionalização?

R: Embora ainda registre números não muito expressivos, é considerável a evolução dos programas ofertados pela UNESPAR no que tange a internacionalização no ensino, na pesquisa e na extensão e cultura. A **internacionalização** é um **processo em construção a médio e longo prazo**, que envolve múltiplos agentes e interesses num compromisso institucional, transversal e abrangente. Deste modo, o trabalho integrado com o ERI e consciente de determinadas pró-reitorias, têm sido definitivo para a qualificação dos programas e projetos ofertados, nas quais incluo alguns cursos de graduação (ONUKEI, 2018).

Nossa entrevista foi estruturada em perguntas que direcionavam o tema da resposta. Assim, nossa expectativa foi atendida, pois, todas as perguntas atenderam ao que se perguntava. No grifado acima, podemos identificar como é entendida a implementação da internacionalização na IES, o que nos remete à nossa pergunta de pesquisa acerca das possibilidades de implementação dessas políticas. Por meio dos sintagmas

nominais, conforme excerto acima, organizamos o movimento temático do excerto, representado no Quadro a seguir.

Quadro 3 - organização temática da pergunta/resposta 4

	SOT	STT	AVALIAÇÃO
4.	1) avaliação do ERI sobre a qualidade dos programas de internacionalização da Unespar no contexto de e sua estruturação	a) evolução dos programas de internacionalização da Unespar	i) consideração apesar de números ainda não muito expressivos ii) processo em construção a médio e longo prazo iii) trabalho integrado com o ERI e consciência de determinadas pró-reitorias

Fonte: Os autores.

Assim, articulando com a informação de que 98% do financiamento das políticas de internacionalização advêm de órgãos externos e que “envolve múltiplos agentes e interesses num compromisso institucional, transversal e abrangente” (ONUKEI, 2018), podemos inferir que esse processo é determinado por diversos interesses que suportam sua constituição e execução. Ou seja, não depende apenas do interesse da universidade e não pode ser realizada com sua total *autonomia*. Aqui, entendem-se os agires humanos nas construções de artefatos sociais, como a política em questão, que envolve interesses de diversos setores da sociedade. Remetemos ao excerto do PGR que diz que a construção da universidade dá-se, também, por meio de trabalho “voluntário”.

A análise dos textos, que adentrou nas suas questões externas (nível contextual) e textuais (nível organizacional), nos permitiu obter resultados que dão subsídio para refletir e pensar na melhoria da elaboração de projetos futuros, que visem a atender demanda específica da universidade para implementação de políticas de internacionalização. Com a sistematização dos documentos da primeira fase, processo metodológico necessário para esta pesquisa, obtivemos, também, um arquivamento de documentos

para o patrimônio documental e histórico do Programa, que proporciona organização para a criação das próximas fases, sistematizando o contexto em que o PFI foi inserido e contribuindo, também, para futuras pesquisas.

Considerações Finais

Tomamos como formação linguístico-discursiva de qualidade o direito do acesso aos bens intelectuais produzidos pela humanidade, sobretudo em uma dada comunidade. Por isso, essa concepção vai muito além de uma formação para atender as demandas de mercado capitalista. Ao aprender uma língua estrangeira, defendemos que o ser humano amplia sua capacidade de leitura do mundo, potencializando seu de agir nele. Dessa forma, a produção e a disseminação de conhecimento, portanto, de pesquisas, de uma dada universidade, perpassa necessariamente pela apropriação de línguas estrangeiras, tornando-se a capacitação linguística da comunidade acadêmica algo primordial para a consolidação da universidade como tal.

Nesta pesquisa, assumimos o compromisso de fazer um levantamento geral da implementação do PFI, ao analisar documentos que permeiam, também, o contexto da IES. Com isso, sentimos a necessidade de discutir a formação linguística da Unespar e também questões sobre as ações de internacionalização já presentes e possibilidades de outras futuramente, pois compreendemos essa articulação como essencial para entender o macro e o micro da especificidade da temática.

Concluimos, assim, que o PFI foi implementado na Unespar em um contexto de mudanças estruturais na instituição – sua criação a partir de faculdades isoladas. Com isso, o processo de criação de mecanismos para sua consolidação e, inclusive, sua identidade, ainda estão no início, caminhando para uma solidificação. Mesmo jovem, como universidade, a IES encontra-se inserida na agenda de internacionalização mundial, sendo representada nos principais órgãos colegiados do assunto por meio das ações vinculadas ao Escritório de Relações Internacionais, que, ao se estruturar, constrói espaços e possibilidades de implementação de novas ações de internacionalização, determinadas por interesse institucional e de órgãos externos.

A universidade, assim, necessita fomentar ações para formação linguística de base para poder avançar e pleitear às políticas de internacionalização, como o PFI, aumentando, assim, a possibilidade de oportunidade de um maior percentual de pessoas na instituição fazer parte desse processo essencial à sua consolidação.

Referências

ALEIXO, A. C.; KEMPA, S. R. **Plano de gestão para reitoria da Unespar 2017-2020**. Paranavaí, 2016. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br/a_reitoria/administracao/eleicao/reitoria/reitor-e-vice-reitor/2016/plano-de-gestao-unespar-de-todos-nos.pdf>. Acesso em 09 ago. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007/2009.

_____. Sobre a linguagem, ação-trabalho e formação: sobre as contribuições da demarche ISD: Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, jun., p. 273-286, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

_____; MOTT-FERNANDEZ, C. Identificação do movimento de organização temática no discurso oral. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 131-153.

_____. **O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

PARANÁ. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Termo de Cooperação entre a SETI – Fundo Paraná / Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF e a Unespar. **TC Nº 014/14 – SETI/UGF**. 2014a.

_____. Universidade Estadual do Paraná. Projeto Estratégico da Seti – Fundo Paraná. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras –primeira etapa – O Paraná Fala Inglês**. 2014b.

_____. Universidade Estadual do Paraná. Relatório Técnico-financeiro final da SETI – Fundo Paraná. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras –primeira etapa – O Paraná Fala Inglês**. 2016.

_____. SETI. **Decreto Estadual No. 9.538**: credenciamento da Unespar. 05 dez. de 2013. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/>>. Acesso em 15 abr. 2017.

SILVA, Alisson Davis de S.; SILVA, Alessandra A. P. da Silva. **Entrevista realizada à Diretora de Relações Internacionais da Unespar, Gisele Onuki.** Campo Mourão, 24 jul. 2018. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/13lhC0KH6E1wIS7UdnwI_etxRffMIaoXgOJmeiMJ85wA/edit. Acesso 31 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, [1934] 2009.

O PARANÁ FALA INGLÊS (PFI) NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE (UNICENTRO): CONQUISTAS E DESAFIOS

Neide Garcia Pinheiro
Luciane Baretta
Eunice Pereira Guimarães
Leonilda Procailo

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar um breve histórico do projeto *O Paraná Fala Inglês* (PFI) na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), bem como prover algumas reflexões sobre o programa nesta instituição.¹ Tais reflexões baseiam-se na participação direta das autoras na elaboração e desenvolvimento do PFI institucional, podendo-se, portanto, considerar este texto como um relato de experiência resultante de um trabalho efetivo de aproximadamente 6 anos (2013-2019) para a realização do projeto nesta universidade.² Todas as autoras estiveram envolvidas nesse processo, quer em função de coordenação, quer em trabalho de orientação pedagógica, ou como ministrantes dos cursos do programa. Elas são também abertamente entusiastas do PFI, acreditando firmemente na sua relevância no que diz respeito ao aprimoramento dos índices de proficiência em língua

1 O Projeto O Paraná Fala Inglês está atrelado a um projeto estratégico da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETI). Atualmente o projeto é denominado *O Paraná Fala Idiomas*, tendo sido, em versão anterior, denominado *O Paraná Fala Línguas Estrangeiras*. Participam desse projeto estratégico as 7 universidades públicas estaduais.

2 Computa-se aqui o período de discussão e elaboração das propostas para criação do PFI, bem como, o período de execução das ações.

estrangeira (LE), especialmente em inglês, na UNICENTRO. Dessa forma, a perspectiva que aqui se apresenta expõe os pontos altamente positivos do PFI, uma das ações mais relevantes para a construção de uma política linguística institucional. Sobretudo, a importância do PFI deve ser considerada em sua relação com o objetivo da universidade de promover a internacionalização em todas as suas esferas – ensino, pesquisa e extensão, conforme expresso em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

A Unicentro busca, assim, instituir uma internacionalização abrangente, envolvendo de forma articulada e solidária: o comprometimento institucional; o corpo técnico e a estrutura administrativa; o currículo e os resultados de aprendizagem; políticas e práticas para o corpo docente; mobilidade estudantil; colaboração e parcerias (UNICENTRO, 2018, p. 72).

No entanto, além de apontar os aspectos em que o programa obteve êxito, este relato também aborda alguns pontos que ainda requerem maior atenção. Com isso, além de relatar as ações desenvolvidas pelo PFI nesta universidade, espera-se contribuir com reflexões importantes no que se refere às ações que venham a implementar a proficiência em língua estrangeira do corpo docente, discente e técnico-administrativo da UNICENTRO, particularmente em língua inglesa (LI). Isto posto, considera-se relevante prover um breve perfil institucional que visa auxiliar na compreensão do contexto em que se insere o PFI. Desse modo, a seção a seguir apresenta uma visão geral sobre a instituição, a partir de sua formação nos anos 1970 e também enfoca alguns aspectos do processo de internacionalização da universidade, para o qual é fundamental o estabelecimento de políticas linguísticas adequadas, nas quais iniciativas como o PFI estão inseridas.

A UNICENTRO: perfil institucional³

A história da Unicentro remonta ao início da década de 1970, com a criação da Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG), e da Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Irati (FECLI), respectivamente nas cidades de Guarapuava e Irati.⁴ Da fusão dessas duas instituições no início da década de 1990, originou-se a UNICENTRO que foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 1995, tendo sido também recomendada naquele mesmo ano pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e reconhecida pelo Governo do Estado do Paraná em 1997. A UNICENTRO é, portanto, ainda, uma universidade relativamente jovem, mas que possui uma grande área de abrangência, contando com 3 *campi* próprios. Dois deles, o campus Santa Cruz e o campus do Centro Educacional de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava (CEDETEG), estão localizados em Guarapuava. O terceiro campus está situado na cidade de Irati. Essa área de abrangência se amplia a partir da formação dos *campi* avançados (unidades universitárias mantidas em convênio com prefeituras municipais) nos municípios de Chopinzinho, Coronel Vivida, Laranjeiras do Sul, Pitanga, e Prudentópolis, que atendem a demandas específicas dessas localidades. Ainda, a UNICENTRO oferta, desde 2005, cursos tanto de pós-graduação *lato sensu* quanto de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EaD), por meio do Núcleo de Ensino a Distância (NEAD). Em 2008, a instituição passa a integrar o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Governo Federal, intensificando, assim, a oferta da modalidade de ensino a distância.

Conforme informações do atual PDI, com vigência no período de 2018-2022, o corpo discente da universidade contava, em 2017, com

3 Este perfil tem como base os dados constantes no PDI da UNICENTRO, cuja edição está em vigência para o período de 2018 a 2022. No entanto, também se consideram alguns dados do PFI 2013-2017, pelas suas importantes referências ao processo de internacionalização.

4 Guarapuava está localizada na região central do Estado, há aproximadamente 250 km de distância de Curitiba, a Capital do Estado. Irati é um município situado a 150 km de Curitiba. Ambos os municípios estão às margens da BR-277 que corta o Estado de Leste a Oeste. Fontes: <http://www.guarapuava.pr.gov.br/turista/sobre-guarapuava/> e http://irati.pr.gov.br/pagina/78_Historico.html.

8.710 estudantes matriculados, distribuídos em 41 cursos presenciais e seis cursos a distância, nas seguintes grandes áreas do conhecimento: Agrárias e Ambientais, Exatas e de Tecnologia, Humanas, Letras e Artes, Sociais Aplicadas e Saúde. Na pós-graduação, a instituição conta com 2.377 estudantes, distribuídos entre os 20 cursos *lato sensu*, 16 programas de mestrado, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e cinco cursos de doutorado. Também com base no PDI vigente, observa-se que a instituição teve um significativo crescimento nos últimos cinco anos, com um aumento no número de professores (418%); projetos de pesquisa (466%); projetos de extensão (108%) e programas de mestrado e doutorado (21 novos programas criados).⁵

Considerando-se que o presente texto tem como tema central o relato sobre oferta de cursos em LI pelo PFI, é fundamental que se aponte também as estruturas que são voltadas para o ensino de LE na universidade e que, direta ou indiretamente, contribuem para o desenvolvimento do projeto na instituição. Por se tratar de uma universidade multicampi, a UNICENTRO conta com dois Departamentos de Letras, um no campus Santa Cruz (Guarapuava) e outro no campus de Irati. Os cursos de Letras figuram entre os pioneiros da instituição, sendo ofertados já na década de 1970, pelas faculdades (FAFIG e FECLI) que vieram a formar a universidade. Atendendo a questões locais bastante específicas, ambos os departamentos oferecem cursos de licenciatura tanto em língua vernácula, quanto em línguas estrangeiras. Em Irati, são ofertados os Cursos de Licenciatura em Letras Espanhol e Letras Inglês, com perspectivas de serem também oferecidos Cursos de Letras Polonês e Letras Ucrâniano, tendo em vista a comunidade de descendência eslava na região. O *campus* Santa Cruz, de Guarapuava, oferta o Curso de Licenciatura em Letras Inglês. Alguns dos docentes que atuam nos Cursos de Letras Inglês da universidade também compõem o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO (PPGL).

5 O PDI 2018-2022 tem como base os dados obtidos em 2017, os quais, portanto, são as referências utilizadas neste relato.

Somando-se aos cursos regulares de licenciatura em língua inglesa, a UNICENTRO também conta com dois programas de extensão, o Centro de Línguas (CEL) em Irati e o Programa Multicultural de Línguas (PRO-MUL) em Guarapuava, ambos vinculados à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Esses dois programas têm como público alvo tanto a comunidade interna quanto externa da universidade. Semestralmente, em conformidade com as demandas locais, são disponibilizados cursos em diversas línguas, tais como, inglês, alemão, espanhol, francês, italiano, ucraniano, polonês e português como língua adicional, esta última especialmente direcionada a estudantes estrangeiros que frequentam a universidade por meio de programas de mobilidade internacional.

Além de prover um panorama sobre a universidade, apontando sua ampla expansão, especialmente nos últimos cinco anos, essa breve exposição visa ressaltar que uma das preocupações institucionais tem sido também com o estabelecimento e manutenção de boas práticas na área de línguas estrangeiras. Isto se deve ao reconhecimento do fato de que ter um bom comando de uma língua estrangeira é fundamental para que a comunidade universitária possa atuar em um contexto de educação que hoje é reconhecidamente cada vez mais internacional. Assim, as ações desenvolvidas na universidade com foco em língua estrangeira visam potencializar o intercâmbio científico, técnico e cultural, fundamental para o crescimento institucional em todas as suas esferas - ensino, pesquisa, extensão. Na medida em que a universidade expande seus horizontes por meio do contato com docentes, pesquisadores, estudantes e agentes universitários de instituições de outros países, ela amplia visões de mundo que podem contribuir com o desenvolvimento local, regional e nacional. Nesse sentido, a área de internacionalização da UNICENTRO é outro ponto que merece destaque.

A Internacionalização da Universidade

Ressaltam-se avanços importantes na área de internacionalização institucional, que vem se solidificando, especialmente, a partir dos últimos oito anos e que é mediada pelo Escritório de Relações Interna-

cionais (ERI), cuja criação remonta ao ano de 2001. Em 2010, o ERI foi reestruturado, tendo em vista a necessidade de se gerir uma proposta de internacionalização em diálogo com o contexto de expansão da universidade, acima apresentado. A maior inserção da UNICENTRO em um contexto de internacionalização, nesse período, também se deve ao cenário brasileiro em que se ampliaram nacionalmente as discussões sobre internacionalização e também as ações por meio de programas já estabelecidos por órgãos de fomento federais e estaduais, como a CAPES, o CNPq, a Fundação Araucária, entre outros.

A partir de então, em conjunto com outros setores administrativos e pedagógicos da instituição, o ERI vem participando de diversas iniciativas para intensificar o processo de internacionalização, incluindo a construção de parcerias internacionais. Assim, conforme apontam dados do PDI 2018-2022, a UNICENTRO já desenvolve ações como a de internacionalização com 19 países, além de outros que sediam instituições de ensino e pesquisa com as quais a UNICENTRO mantém acordos de cooperação científica. Atualmente, a instituição mantém 92 convênios com universidades europeias, norte-americanas, latino-americanas e australianas. A partir dessas parcerias, outras ações também têm sido desenvolvidas, tais como, a participação de estudantes em mobilidade internacional; o desenvolvimento de projetos em cooperação com instituições do exterior; a realização de publicações conjuntas e o desenvolvimento de cursos compartilhados entre professores da Unicentro e de instituições estrangeiras (UNICENTRO, 2018).

A UNICENTRO também é afiliada a grupos e redes internacionais, por reconhecer que elas são um instrumento fundamental para o fortalecimento das ações de internacionalização. Nesse sentido, atualmente, a instituição integra o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), o Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras (FAUBAI), os programas de mobilidade da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), e a rede *Zona de Integración del Centro Oeste de América del Sur* (ZICOSUR). Ao longo do processo de internacionalização, a universidade também tem participado de diversos programas fomentados pelo Governo Federal ou

por organismos internacionais, tais como o Brasil França Agricultura (BRAFRAGRI), o Brasil-Colômbia (BRACOL), o UNIBRAL, em parceria com instituições alemãs, o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação / Pós-Graduação (PEC-G/PG), ou por outras instituições, como o Programa Santander Universidades e o *Emerging Leaders in the Americas Program* (ELAP) do Governo do Canadá e o Ciência sem Fronteiras (CsF).

Sobretudo, especialmente a partir de 2012, em conjunto com outros setores da universidade, o ERI tem articulado a sua participação, bem como de representantes da comunidade universitária, em espaços de discussão para melhor compreensão do processo de internacionalização, seus conceitos, finalidades, formas e importância. Para isso, além de promover oportunidades para disseminação de ideias em eventos locais e de menor porte, como os Seminários de Vivência Internacional realizados durante o ano de 2012 e 2013, o ERI sedia em 2013, o I Seminário de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior do Paraná (SIIES), que se torna um marco institucional no processo de internacionalização. Notadamente, as reflexões resultantes dessas discussões possibilitaram que a internacionalização fosse, de forma bastante incisiva, inserida como um tema nas duas últimas edições do PDI. Sobre isso, o PDI 2013-2017 afirma: “Entende-se que as ações de internacionalização, tais como a participação em redes de cooperação em pesquisa e a mobilidade internacional discente e docente, incrementam a inserção da comunidade universitária no desenvolvimento social, econômico, político e cultural do mundo atual” (UNICENTRO, 2013, p. 28). Também o PDI 2018-2022 dá destaque ao tema, reiterando o objetivo institucional de se internacionalizar:

A internacionalização é compreendida, na Unicentro, como um amplo conjunto de medidas para colocar a Instituição em um universo de ensino, pesquisa e extensão que vá além das fronteiras nacionais. Tal processo se reconhece como vital para a formação de qualidade e para a produção de conhecimento, de acordo com os progressos realizados nas principais universidades ao redor do mundo (UNICENTRO, 2018, p. 71).

Observa-se também que ambas as edições do PDI são bastante explícitas ao se referirem ao tema central deste relato de experiência, a língua estrangeira. Sobre isso, o PDI 2013-2017 afirma que um de seus objetivos é o de “favorecer a disseminação do conhecimento em outras línguas, ampliando a possibilidade de diálogo com outros povos.” (UNICENTRO, 2013, p.25). Assim, aquela edição já propunha as seguintes metas: apoio ao aprendizado de língua inglesa por alunos e pesquisadores; realização de exames de proficiência certificados no ambiente da UNICENTRO; tradução do portal da UNICENTRO na Internet e oferta de disciplinas em língua inglesa. Por sua vez, o PDI vigente (2018-2022) também ressalta o papel da língua estrangeira como fundamental no processo de internacionalização:

A fim de democratizar o acesso e ampliar a abrangência da internacionalização, a Universidade valoriza a internacionalização em casa, com numerosas ações como mobilidade virtual, com módulos cooperativos envolvendo alunos da Unicentro e do exterior; ‘imersão linguística e cultural’; organização de oficinas, palestras, debates com convidados do Brasil e do exterior ‘em língua estrangeira’, assim como estimula a participação da comunidade universitária em eventos ‘em outras línguas’ na própria Universidade e, em outras, no Brasil e no exterior (UNICENTRO, 2018, p. 71).

Compreendendo-se a internacionalização como um processo que ocorre em uma via de mão dupla, os objetivos propostos pelo PDI vigente reconhecem a necessidade de se implementar ações para a recepção de docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo do exterior, para o que novamente se volta a atenção para o papel da língua estrangeira.

A oferta de disciplinas em língua estrangeira preserva alunos que não tenham domínio do idioma, na medida em que os mesmos conteúdos são ofertados em português. Além disso, os departamentos pedagógicos e programas de pós-graduação possuem autonomia para aceitar trabalhos científicos, de iniciação científica e tecnológica, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações em línguas estrangeiras, assim como ocorre com

eventos científicos realizados na Instituição, como treinamento para apresentação no exterior (UNICENTRO, 2018, p. 72).

Conforme expressa o PDI, a internacionalização da UNICENTRO pressupõe o fortalecimento das políticas linguísticas institucionais, que incluem a construção de uma cultura voltada para a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, como instrumento indispensável para a internacionalização. Uma das ações em destaque na construção dessas políticas linguísticas é o programa *O Paraná Fala Inglês* que, conforme explícito no PDI, é uma forma de democratizar o ensino de línguas estrangeiras institucionalmente.

A democratização do acesso ao ensino de idiomas é feita de forma gratuita em parceria com o governo do Estado do Paraná, pelo ‘Programa Paraná Fala Inglês’, e pela criação de canais de comunicação variados em língua estrangeira (UNICENTRO, 2018, p. 71, grifos nossos).

O PFI na UNICENTRO: 2014- 2016

A LI é reconhecida por ser a língua internacional da ciência (DI BITETTI; FERRERAS, 2016; MENEGHINI; PACKER; NASSI-CALO, 2008). Dessa forma, tem havido, institucionalmente, uma preocupação com o fato de que a comunidade universitária necessita aprimorar seu desempenho linguístico em inglês. Essa preocupação se amplia com o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado em 2011 pelo Governo Federal. A partir de então, constata-se de forma mais concreta que muitos dos candidatos a bolsas para mobilidade internacional não se encontravam nos níveis necessários de proficiência linguística para o ingresso em programas como o CsF. De fato, muitos dos interessados nesses programas sequer haviam realizado um exame internacional de proficiência em língua estrangeira, especialmente em língua inglesa. Paralelamente, também eram observados os índices pouco expressivos de publicações internacionais e de projetos realizados em cooperação com instituições no exterior.

Considerando-se o exposto, em 2013, a UNICENTRO se insere, por meio de representantes do ERI, nas discussões organizadas pelo Fórum das Assessorias de Relações Internacionais das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Paraná, com vistas à elaboração de uma proposta para a melhoria dos índices de proficiência em língua inglesa nas universidades estaduais paranaenses. Como resultado desse amplo debate, instituiu-se uma equipe estadual, composta por professores da área de língua inglesa das IES estaduais, que elaboram projeto “O Paraná Fala Línguas Estrangeiras”, cujo piloto seria o subprojeto O Paraná Fala Inglês, com fomento pela então Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Unidade Gestora Fundo Paraná (UGF).

Nesta instituição, e em conformidade com as decisões conjuntas em rede estadual, o PFI foi oficialmente lançado em meados de 2014. Foram ofertados à comunidade universitária cursos preparatórios para realização do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), com o objetivo de conduzir os participantes aos níveis mais avançados do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Language*). Assim, a natureza da proposta era de caráter emergencial, visando promover a maior inserção da instituição em programas de mobilidade como o CsF e também potencializar as possibilidades de ingresso de docentes, discentes e agentes universitários em programas de pós-graduação e pesquisa no Brasil e no exterior. O projeto previa a formação de 12 turmas de nível intermediário e nove turmas de pós-intermediário, cada uma com carga horária de 120 horas. Os cursos, ministrados por professores colaboradores dos Cursos de Letras Inglês da instituição, foram distribuídos em três etapas, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Cursos ministrados na 1ª. edição do PFI

1ª etapa: 28/07/2014 a 26/12/2014	2ª etapa: 09/02/2015 a 28/07/2015	3ª etapa: 03/08/2015 a 29/01/2016
90 vagas –intermediário 30 vagas – pós-interme- diário	90 vagas- pós-inter- mediário 30 vagas – interme- diário	30 vagas - pós intermediário

Fonte: Relatório final Projeto Estratégico do PFI/2013-2016.

Considerando-se que a UNICENTRO é uma instituição multicampi, a coordenação institucional do PFI optou por ofertar os cursos simultaneamente em Guarapuava e Irati. Essa escolha teve como base o fato de que as duas cidades estão relativamente distantes uma da outra, em torno de 100 quilômetros, e que em ambos os *campi* há programas de graduação e pós-graduação em áreas com grande potencial para internacionalização. Apesar de possíveis dificuldades de gerenciamento de uma proposta multicampi, um dos pontos positivos foi a boa resposta da comunidade universitária em ambos os municípios e, como resultado, inicialmente foram efetuadas aproximadamente 600 pré-inscrições para participação no processo de seleção para ingresso nos cursos a serem realizados durante o primeiro semestre do projeto (2014). Ao longo dos demais semestres, os números de potenciais participantes inscritos permaneceram em um patamar de 400 a 600 candidatos, com um relativo equilíbrio entre os três diferentes *campi*.

Para realização das atividades propostas no projeto, o PFI também previa aquisições importantes, entre as quais 300 testes *TOEFL-ITP* (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*), que foram destinados à UNICENTRO pela Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETI), para serem utilizados como instrumento de nivelamento dos candidatos pré-inscritos. As aquisições pelo projeto institucional incluíram também, estações móveis, caixas de som, *mini-systems*, projetores, armários, cadeiras, mesas e outros equipamentos e acessórios que possibilitaram a revitalização dos laboratórios de língua da universidade

nos *campi* de Guarapuava (Figura 1) e de Irati (Figura 2), bem como melhoria de outros espaços compartilhados pelo PFI, como as salas de aula dos Cursos de Letras Inglês (Figuras 3 e 4).

Figura 1: Laboratório Letras/PFI - Campus Santa Cruz (Guarapuava).



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 2: Laboratório do Campus Irati.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 3: Projetor, computador e tela retrátil adquiridos pelo projeto.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 4: Uma das caixas de som adquiridas pelo projeto.



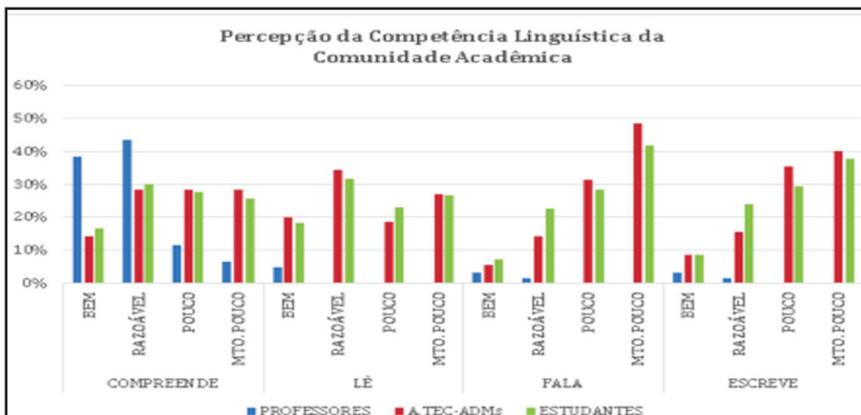
Fonte: Arquivo do PFI.

Dos dados acima apresentados, observam-se os aspectos bastante positivos do PFI 2014-2016 que resultaram em aprimoramento da estrutura física, de recursos humanos e também no reconhecimento, no contexto mais amplo da instituição, da importância da língua estrangeira para o intercâmbio de conhecimentos em todas as esferas. Mas, ainda que os resultados tenham sido auspiciosos, há que se ressaltar os desafios enfrentados no desenvolvimento da primeira edição do programa, pois é a

partir dessa reflexão que emerge a possibilidade do aprimoramento do PFI institucional. O primeiro desses desafios foi a baixa proficiência em LI. Observou-se que dos candidatos que realizaram o teste de nivelamento para ingresso no PFI, todos ultrapassaram o *score* mínimo de 310 pontos inerentes ao *TOEFL-ITP*. Todavia, poucos candidatos (4 %) obtiveram pontuação próxima ao *score* máximo do teste, 677 pontos. A maioria (96%) obteve uma pontuação condizente com os níveis mais básicos, flutuando até o nível pré-intermediário. Nesse sentido, percebeu-se que muitos dos candidatos que realizaram o *TOEFL-ITP* encontravam-se aquém dos níveis necessários para o ingresso e acompanhamento dos cursos de nível intermediário e pós-intermediário. Pode-se inferir a partir desses dados, que os testes funcionaram como uma amostragem no que diz respeito à baixa proficiência da comunidade universitária, ainda que para se confirmar essa inferência, estudos mais amplos e aprofundados sejam necessários.

Nesse sentido, no início de 2017, as coordenações institucionais do PFI e do Idiomas sem Fronteiras (ISF) da UNICENTRO, elaboraram uma enquete, com perguntas referentes a área de conhecimento dos participantes, bem como das suas experiências com a LI (cursos realizados, proficiência, viagens), enviada a toda a comunidade universitária, por e-mail, com o objetivo de coletar dados para uma melhor compreensão do estágio em que se encontrava a instituição no que diz respeito à proficiência em língua inglesa. De um universo de 8.710 estudantes matriculados, 1061 (12,1%) enviaram respostas. Do total de professores (828, de acordo com a data-base de junho-2017, publicado no PDI 2018-2022), apenas 60 (7,2%) responderam à enquete. Do montante do pessoal técnico e administrativo (333 agentes, conforme dados do PDI 2018-2022), 70 (21%) contribuíram com suas respostas. Apesar da amostra ser relativamente pequena, apresentamos, a seguir, no Gráfico 1, os dados relativos à percepção da comunidade acadêmica com relação às suas competências quanto à compreensão, leitura, fala e escrita em língua inglesa.

Gráfico 1 – Percepção da comunidade acadêmica quanto à proficiência em LI.



Fonte: Arquivos do PFI.

Conforme podemos perceber, menos da metade dos respondentes afirma ter um bom comando da LI quanto à compreensão e à leitura em inglês. Ao observarmos as respostas relativas à fala e à escrita, os dados são ainda mais inquietantes, pois a maioria dos participantes considera que domina pouco ou muito pouco essas habilidades. Assim, ainda que os dados não sejam suficientemente representativos da comunidade universitária, é possível constatar-se que essas informações estão em consonância com resultados do PFI institucional. Houve uma boa demanda pelos cursos, sendo esse um dos pontos relevantes do projeto que previa que, ao final da edição, 150 participantes tivessem concluído o curso em nível pós-intermediário. Na UNICENTRO, houve 160 concluintes, fato que superou nossas expectativas, haja vista o número dos participantes (293) que realizaram o teste de nivelamento, requisito para frequentar as aulas. No entanto, ressalta-se que pouco mais da metade (51,6 %) desse total concluiu o curso no nível pós-intermediário. Os demais (48,4 %) permaneceram no nível intermediário, o que condiz com os dados mostrados no gráfico 1.

Além de proporcionar uma oportunidade para aprimoramento da proficiência em LI, a edição 2014-2016 do PFI-UNICENTRO constituiu-se em um campo fértil para reflexões extremamente relevantes sobre a

demanda pelos cursos. Não foi atendido no primeiro processo de seleção de candidatos, que ocorreu ainda durante o primeiro semestre de 2014, por exemplo, havia uma previsão de comparecimento de 300 participantes para realizarem os testes de nivelamento (condição *sine qua non* para a participação no projeto). No entanto, apenas 183 se apresentaram para o teste. Todavia, muitos dos participantes que atingiram, no *TOEFL-ITP*, os níveis requeridos pelo projeto, deixaram de efetivar as respectivas matrículas nos cursos. Também se observou que houve candidatos matriculados que deixaram de comparecer às aulas.

Assim, aponta-se aqui para a evasão como um dos pontos centrais que requerem um exame mais profundo, visando ao desenvolvimento de futuras ações, tanto pelo PFI como por outros programas voltados à língua estrangeira. Uma das causas para esse fato, conforme relatado por alguns estudantes, foram as readequações de turma, com base no desempenho no teste de nivelamento dos candidatos. Essa medida gerou alguns contratempos, considerando-se, por exemplo, que alterações em alocações de candidatos necessariamente implicavam em mudanças de horários que, em certos casos, impossibilitaram alguns inscritos de permanecerem no projeto.

Outro fator que pode ter contribuído para a evasão foi a dificuldade de alguns estudantes com relação ao nível de proficiência linguística requerido para o acompanhamento dos cursos, o que é sugestivo de que, embora os testes de nivelamento sejam fundamentais para a organização das turmas, ainda assim eles podem não ser de fato determinantes para o desempenho satisfatório do estudante em classe, principalmente quando um candidato apresenta um escore muito próximo da pontuação limítrofe de dois níveis. Alguns participantes também relataram como causa para desistência as atividades extras, bem como o estudo individual, quesito fundamental para o aprimoramento e acompanhamento de um curso de LE. O livro didático utilizado também pode ter contribuído, pois se tratava de material bastante específico para o preparo do *TOEFL-ITP*, cobrindo as habilidades de *listening* e *reading*, estrutura da língua, e uma parte específica com simulados do teste, trabalhadas ao longo de 120 horas/aula, conforme mencionado anteriormente. Nesse sentido, ressalta-se que a divulgação do projeto sempre enfatizou o caráter acadêmico dos cursos,

i.e., preparar a comunidade universitária para um bom desempenho no TOEFL-ITP, mas, tendo-se em vista esse objetivo, é possível que alguns participantes não tenham compreendido de fato as propostas do PFI, o que pode ter colaborado para algumas desistências.

Como se trata de uma comunidade bastante específica - professores, estudantes, agentes universitários – há que se considerar ainda outros fatores de evasão. Um deles e, possivelmente, o principal, é o perfil dos estudantes, que estão sujeitos a diversos imprevistos ao longo do ano acadêmico, tais como, trabalhos de pesquisa, provas, greves, reajustes de horários, participação em eventos, viagens, defesas de TCC, Mestrado ou Doutorado e atividades administrativas inerentes à vida universitária, que comprometem a continuidade de uma atividade extracurricular como um curso de língua.

É importante ressaltar que a equipe do PFI empreendeu todos os esforços para minimizar os índices de evasão. Especialmente nas semanas iniciais dos cursos, houve reabertura de oferta, visando preencher vagas ociosas, para as quais foram convocados candidatos que aguardavam em listas de espera. Também se possibilitou, quando possível, a realocação dos inscritos em horários condizentes com sua possibilidade de participação. No entanto, considerando-se a especificidade do público atendido pelo projeto, reitera-se a necessidade de se aprimorar os instrumentos, tais como as enquetes já realizadas, para se ter acesso a maiores informações, necessárias para uma melhor reflexão sobre as causas de evasão, bem como para (re)formulação de estratégias que possam, em um trabalho a médio e longo prazo, minimizar o problema.

Apesar das dificuldades que se apresentaram, a breve exposição aqui elaborada permite concluir que o PFI em sua primeira edição foi um importante projeto-piloto que proporcionou à comunidade universitária a oportunidade de aprimorar a proficiência linguística em língua inglesa. O projeto contribuiu para que os participantes potencializassem suas possibilidades de acesso a programas de mobilidade internacional e o ingresso em programas de pós-graduação no Brasil e no exterior, quer por meio dos cursos propriamente ditos, ou por meio da oferta dos testes

TOEFL-ITP, que puderam ser eventualmente utilizados para comprovação de proficiência em instituições de pós-graduação.

Sobretudo, nota-se que o PFI 2014-2016 se tornou um campo bastante fértil para pesquisa e análise. Os dados até aqui discutidos demonstram a necessidade de se voltar a atenção para os níveis mais básicos de proficiência, de forma a conduzir aqueles que são menos proficientes em LI a patamares que lhes possibilitem ingressar em um contexto acadêmico internacional. É preciso, também, implementar ações que oportunizem à universidade acolher docentes, discentes e agentes universitários estrangeiros, uma vez que a internacionalização não pode ser um processo unilateral. Para isso, o conhecimento de LI é fundamental. Também é relevante que se promova a maior inserção de servidores técnicos e administrativos da instituição, uma vez que muitos deles efetivamente já atuam, direta ou indiretamente, em ações na área de internacionalização, quer no atendimento direto a estrangeiros em visitas e missões, quer na elaboração e compreensão de documentos em outra língua, especialmente o inglês.

Com base nos resultados obtidos, ao final da etapa de 2014-2016, a UNICENTRO participou, com as demais coordenações institucionais do PFI, de um processo de reflexão, com o objetivo de ponderar tanto sobre os aspectos positivos quanto os negativos da primeira edição do programa. Assim, ao término da primeira fase do projeto, em conjunto com as demais IES estaduais, a UNICENTRO integrou-se às discussões que fundamentaram a continuidade do PFI. A nova edição com vigência entre 2017-2019 foi reestruturada para atender à diversidade de demandas da comunidade universitária que emergiram a partir das ações iniciais do PFI. A próxima seção deste relato tem como enfoque a segunda etapa do projeto, cujos dados são parciais, uma vez que, quando da escrita deste capítulo, ele ainda se encontrava em andamento.

O PFI 2017-2019

Conforme se relatou anteriormente, a primeira edição do PFI teve um caráter mais emergencial e, por isso, concentrou-se na oferta de cursos preparatórios para exames internacionais de proficiência. Essa proposta e

seus resultados lançaram as bases para que a segunda edição do projeto passasse a ofertar diferentes modalidades de cursos, todos com propostas acadêmicas e voltados para áreas específicas de acordo com o projeto de internacionalização de cada instituição, para um número muito maior de candidatos. A edição vigente tem como expectativa atender em torno de 700 participantes em cada IES.

O novo formato do PFI objetiva promover instrumentos para que a comunidade acadêmica possa potencializar suas oportunidades de apresentações e publicações internacionais; promover a capacitação para que a médio prazo sejam ofertadas disciplinas ministradas em LI; ampliar a oportunidade de ingresso da comunidade universitária em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil e no exterior, por meio da oferta de cursos preparatórios para realização de exames de proficiência reconhecidos internacionalmente; inserir agentes universitários no contexto internacional, possibilitando-lhes o bom desempenho em funções administrativas que requeiram o uso de língua estrangeira (PROJETO ESTRATÉGICO DA SETI, 2017).

Considerando-se esses objetivos e com vistas a uma melhor dinâmica, em relação aos cursos anteriores, os cursos atuais possuem uma carga horária total menor, de 60 horas cada, com possibilidade de atividades a distância. Esse formato, semipresencial e mais intensivo, propõe-se a atender, com maior adequação, ao contexto da comunidade universitária que desempenha inúmeras atividades acadêmicas, pedagógicas e administrativas. Com isso, espera-se minimizar os índices de evasão observados durante a etapa inicial do PFI.

Ainda visando dinamizar as aulas, optou-se, para a maioria dos cursos, por um material didático diferenciado, desenvolvido por uma empresa canadense, a *Smrt English*, com a qual o PFI firmou parcerias em 2017. Com um custo relativamente acessível para o participante, esse material é disponibilizado online. No entanto, uma vez que ele deve ser trabalhado presencialmente, não prescinde da figura do professor. Além disso, o material é relevante para que o PFI tenha também a sua disposição, recursos necessários para serem utilizados nos laboratórios dos Cursos de Letras

Inglês, que, conforme relatado anteriormente, foram revitalizados com equipamentos e materiais permanentes adquiridos durante a primeira edição do programa. Assim, esta edição alinha-se também a propostas mais voltadas para o uso da tecnologia em sala de aula de língua inglesa, outro campo que, no contexto da UNICENTRO, requer maiores reflexões e pesquisa.

No primeiro semestre de desenvolvimento do projeto na UNICENTRO, de agosto a dezembro de 2017, foram ofertadas as seguintes modalidades de cursos: *General English I*, (no nível 120 dos livros da *SmrtEnglish*); *General English II* (*Smrt 125*), *Academic English* (*Smrt 140*) e um curso preparatório para o *TOEFL* com material impresso, da Longman. Todas essas modalidades foram ofertadas nos três *campi* da instituição. Novamente, se observa um número significativo de evasões. Considerando-se a importância desses dados para ações futuras, o PFI formulou uma enquete para que os participantes pudessem reportar de forma explícita, justificativa(s) para a desistência. Uma das razões expressas foi a de que os cursos apresentavam um grau elevado de dificuldade. Outras justificativas foram o acúmulo de atividades acadêmicas ou administrativas e, em raros casos, desinteresse pelo material ou metodologia do professor, conforme podemos visualizar, a seguir, em algumas das respostas obtidas na enquete, cujos respondentes eram anônimos:

“Terei que desistir devido ao conflito de horários com aulas e estágio.”

“O curso é bastante avançado para o meu conhecimento de inglês e tive problemas familiares.”

“Devido meu curso ser integral, estar realizando ic, pré-projeto e fazendo outro curso de inglês, minha carga horária está muito cheia.”

“O horario (sic) do curso não era compatível com meu horario (sic) livre”

“Nao tinha nenhum contado (sic) com ingles (sic), e o curso era pra pessoas que ja (sic) tinham contato, o professor falava

na maioria das vezes em inglês e eu não (sic) compreendia”
“Fui remanejada para outro curso, mas o dia e horário (sic)
em que ele era ofertado não era compatível (sic) com minha
disponibilidade”.

“Até então eu não estava tendo aula aos sábados, por isso acreditei que daria pra fazer o curso. Porém nas últimas semanas meus professores estão remarcando aulas e provas nos sábados de manhã”.

(Fonte: Dados da enquete do PFI de 2017-2).

Considerando-se essa experiência, a equipe do PFI optou por uma reestruturação da grade de cursos. Assim, no primeiro semestre de 2018 são ofertados cursos em níveis mais básicos e com uma denominação única para os cursos que trabalham com as quatro habilidades linguísticas, pois percebeu-se, a partir dos dados da enquete de 2017-2 e por meio do feedback dos estudantes com seus professores e/ou secretaria, que muitos participantes entenderam que havia diferença na ênfase dos cursos nomeados como *General English* e *Academic English*. Desta forma, no primeiro semestre de 2018, ofertaram-se os seguintes cursos: *Academic English - Pre-Intermediate* (Smrt 115); *Academic English - Basic* (Smrt 110) e Inglês Instrumental, com material impresso, da Editora DISAL. Tendo sido observada a pouca procura aos cursos por parte do corpo técnico-administrativo da universidade na primeira edição do projeto e em 2017-2, a coordenação buscou parcerias internas com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), para poder integrar ao PFI esse segmento tão importante da instituição e que, sem dúvida, tem um papel preponderante no processo de internacionalização. Dessa forma, a esse grupo ofereceu-se um curso específico denominado *English for Communication in the University* (Smrt 100). Outra novidade foi a oferta do curso denominado Inglês Instrumental, cujo enfoque está no desenvolvimento e aprimoramento de estratégias de leitura em língua inglesa para preparar estudantes de graduação e pós-graduação para a compreensão de textos acadêmico-científicos. Essas estratégias se mostraram eficazes e o quantitativo de ingressantes e concluintes apresentou um aumento significativo, conforme podemos visualizar no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Progressão de participantes no PFI.



Fonte: Dados do PFI.

Durante o segundo semestre de 2018, os cursos foram ofertados em níveis gradativamente mais elevados, com o objetivo de possibilitar a continuidade de estudos àqueles participantes que ingressaram nos semestres anteriores, mantendo, no entanto, alguns cursos mais básicos para novos ingressantes. Da mesma forma, manteve-se a parceria com a PRORH para facilitar aos funcionários a sua permanência nos cursos. De acordo com o Gráfico 2, é possível perceber que houve uma progressão, tanto no número de ingressantes quanto de concluintes, nos três semestres de vigência do projeto, o que demonstra a preocupação da equipe em atender as demandas da comunidade acadêmica da UNICENTRO.

Como ponto altamente positivo da segunda edição, há que se ressaltar a própria estrutura da equipe do PFI. Ela é formada por um Coordenador Institucional, um Orientador Pedagógico, um Estagiário, estudante do Curso de Letras Inglês, que atua na secretaria do programa, e três profissionais graduados que atuam como ministrantes dos cursos. Considerando-se ainda as especificidades da UNICENTRO, tem-se contato com o trabalho voluntário de outros professores dos Departamentos de Letras, que participam como colaboradores no projeto de extensão ao qual o PFI está vinculado institucionalmente. Como resultado, essa

estrutura de Recursos Humanos proporcionou melhor organização dos trabalhos administrativos e pedagógicos.

Outrossim, semanalmente a equipe participa de discussões e reflexões para o aprimoramento do projeto, quer no que diz respeito ao seu gerenciamento, quer no que se refere à melhoria da prática docente (Figura 5). Entende-se a necessidade de que o grupo tenha conhecimento tanto das atividades pedagógicas quanto burocráticas e que cada membro da equipe possa reconhecer a importância de sua atuação em um programa da envergadura do PFI. Nesse sentido, há uma preocupação da coordenação com o preparo da equipe para que futuramente seus participantes possam exercer funções de gerenciamento de projetos similares. O trabalho em equipe também está baseado na integração com setores vitais para o desenvolvimento do PFI. Dessa forma, destacam-se as ações em conjunto com os Departamentos de Letras da universidade, bem como com os centros de línguas institucionais, a Pró-Reitoria de Recursos Humanos e o Escritório de Relações Internacionais (ERI).

Ressalta-se, ainda, a participação da equipe em eventos acadêmico-científicos com objetivo de disseminar seus estudos e também divulgar propostas do programa. Como resultado, foram promovidos alguns eventos internos, entre eles uma capacitação em *Task Based Approach*, ministrada pelo professor André Specht do Centro de Línguas (CEL), do Campus de Irati (Figura 6) e uma apresentação realizada pelo Professor Rafael Matielo, da Universidade Federal do Ceará, sobre sua experiência em ministrar cursos preparatórios para o TOEFL (Figura 7). A equipe institucional do PFI também realizou comunicações e ofertou minicursos em eventos na universidade, tais como, a Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), o I Simpósio do Laboratório de Linguagem, Variação e Ensino (SIMLIVE) e o XIII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL) (Figuras 8, 9 e 10), a seguir.

Figura 5: Reunião Pedagógica e Administrativa.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 6: Equipe em curso de capacitação com o Professor Andre Specht do CEL - Irati.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 7: Palestra sobre experiência com cursos preparatórios para o TOEFL.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 8: Professora Leonilda Procailo, colaboradora do PFI em comunicação oral no VI SEDAN e I SIMLIVE, em março de 2018.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 9: Apresentação de comunicação oral, no XIII CELSUL, pelo Professor Edan de Almeida, profissional graduado que atua no PFI.



Fonte: Arquivo do PFI.

Figura 10: Minicurso ofertado pelos professores do PFI, Emanuel Godoy da Silva, Rita Rita Guimarães e Thiago Grokoski, durante o VI SEDAN e I SIMLIVE, em março de 2018.



Fonte: Arquivo do PFI.

De fundamental importância, há que se fazer menção a uma das ações que deram maior visibilidade tanto ao PFI estadual quanto ao institucional. Trata-se da participação no I Programa de Mobilidade Internacional do Paraná Fala Idiomas/ Inglês, realizado no período de julho a agosto de 2018 e que contou com o apoio da *Languages Canada*, uma entidade canadense que congrega diversas instituições de ensino de língua inglesa, e a *Homestay Canada*. Ambas as instituições proveram os recursos para estudos e hospedagem para que três participantes de cada IES estadual, filiada ao PFI, viajassem ao Canadá, onde participaram por um período de até um mês, de cursos e outras atividades, tanto para aprimoramento linguístico, quanto para ampliação de horizontes de pesquisas em suas respectivas áreas. Do PFI/UNICENTRO os estudantes selecionados foram Thayná Schleider de Matos, do Curso de Licenciatura em Matemática, do Campus de Irati e Gerson Anschau Poleze, do Curso de Licenciatura em Letras Inglês do Campus Santa Cruz, em Guarapuava. A primeira foi selecionada pela *English School of Canada* (ESC) em Toronto. O segundo foi selecionado pelo *East Coast Language College* (ECLC) em Halifax, Nova Scotia. Sobre essa oportunidade, Thayná (Figura 11) relata o que segue:

A experiência foi extraordinária! Foi a primeira vez que viajei assim, pra tão longe... Sou muito grata por ter recebido essa oportunidade. A ESC é maravilhosa, o material, a metodologia, sinto que evolui muito nos 20 dias de estudos. O homestay, que era algo que me deixava apreensiva... Foi supertranquilo, organizado, não tenho do que reclamar (risos). A experiência de um intercâmbio por si só acrescenta muito, ainda mais quando é uma bolsa concorrida... Cada etapa foi um misto de ansiedade/alegria, e em Toronto tudo se intensificou, estar lá fez eu ter uma outra visão de mundo, amadurecer e também acreditar mais no meu potencial, despertou em mim o interesse de continuar estudando e me aperfeiçoando para conquistar meus objetivos e quem sabe um mestrado na UofT. A experiência que tive foi única, espero passar para todos ao meu redor, meus futuros alunos, familiares, amigos... que essas coisas estão realmente ao nosso alcance. Tenho muita vontade de desenvolver um projeto na área da matemática aliado ao inglês que são duas

coisas que gosto muito... creio que esse ano consiga dar início e futuramente, o mestrado (Relato de experiência, 2019).

O estudante Gerson (Figura 12), por sua vez, relata o seguinte sobre sua experiência pelo Programa de Mobilidade do PFI.

Bem, não é todo dia que se vai ao Canadá com uma bolsa de estudos que lhe confere passagem aérea, estadia, refeição e estudos totalmente gratuitos. Portanto, a partir disso já é possível observar o quão grande foi a experiência de ida à terra do *maple syrup*. Em termos de aprimoramento em minha área de estudos, que é ensino e aprendizagem de língua e literatura em língua inglesa, pude realmente observar o idioma em uso em suas mais diversas complexidades, bem como entrar em contato com a cultura que o permeia. Isso, sem dúvidas, confere ao estudante uma visão totalmente nova e abrangente da língua. Além disso, pude aumentar ainda mais minha fascinação, amor e admiração pelo inglês. Em suma, a partir dessa experiência, vislumbro a mim mesmo como um estudante ainda mais motivado a continuar os estudos em língua inglesa (Relato de experiência, 2019).

Figura 11: No plano ao fundo, à ponta da mesa, a estudante Thayná Schleider de Matos, em atividade na ESC. Fonte: arquivo do PFI.



Figura 12: O estudante Gerson Anschau Poleze, terceiro da esquerda para a direita, recebendo seu certificado de conclusão dos cursos no *East Coast Language College*.



Fonte: Arquivo do PFI.

A iniciativa da mobilidade contou também com o suporte da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia que concedeu as passagens aos estudantes selecionados. Coube à UNICENTRO a concessão de recursos para a passagem da Coordenadora Institucional do projeto, que participou de cursos na ESC em Toronto e realizou, em conjunto com as demais coordenadoras institucionais e a coordenadora geral do PFI, diversas visitas técnicas a importantes instituições: *University of Toronto* (UofT); *University of Ontario*; *Ryerson University*; *York University*; *University of Trent*; *University of Guelph*; *Humber College* e *Seneca College*. Essas visitas técnicas possibilitaram a oportunidade de conhecer as instituições, suas estruturas, ter uma perspectiva do funcionamento dessas universidades e *colleges*, particularmente com relação ao ensino de LI como LE, observando-se questões metodológicas, entre elas, abordagens de ensino, a avaliação do processo de aprendizagem e o tema do inglês como língua franca em um contexto multicultural como o Canadá. Ao retorno do período de mobilidade todos os participantes envolveram-se no processo de disseminação de suas experiências no exterior. Um dos eventos já realizados foi o *I Conversation Circle* (Figuras 12 e 13) com o objetivo de, além de prover um espaço para o relato de vivência internacional, demonstrar a importância de projetos como o PFI, cujo prestígio já ultrapassa as fronteiras nacionais.

Figura 13: Relato de experiência pelo Programa de Mobilidade do Paraná Fala Idiomas/Inglês. Bolsista Gerson Anschau Poleze.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/unicentrop/>

Figura 14: Relato de experiência pelo Programa de Mobilidade do Paraná Fala Idiomas/Inglês. Bolsista Thayná Schleider de Matos.



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/unicentrop/>

Há que se observar que a notoriedade do PFI se deve tanto ao papel relevante do projeto no contexto acadêmico quanto ao seu próprio processo de contínuo aprimoramento, que inclui a participação em atividades de grande relevância para o aprofundamento metodológico da equipe, que

a médio e longo prazo devem ter impactos significativos na oferta de cursos à comunidade universitária. Entre essas atividades está o curso de “Metodologia do Ensino Superior: Inglês como Meio de Instrução”, ministrado pelo Professor Ronald Barry Martinez, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no início do mês de fevereiro de 2019. Dessa forma, o PFI UNICENTRO enfatiza seu papel relevante no processo de internacionalização da instituição, ao se tornar um dos agentes que deverão fomentar as discussões sobre a inserção do EMI na universidade, o qual deve ser mais uma das estratégias para alavancar a visibilidade institucional no contexto de educação superior internacional.

Considerações Finais

A proposta deste relato de experiência foi apresentar um histórico do PFI na UNICENTRO, para, a partir dele, pensar-se nas possibilidades para que o projeto se solidifique como parte fundamental da política linguística institucional. Nesse sentido, os dados obtidos nas duas versões do PFI, embora ainda estejam em fase de análise e interpretação, são significativos por apontarem tanto as conquistas alcançadas quanto os desafios a serem transpostos no processo. Notadamente, considera-se o êxito do projeto pelos patamares de visibilidade atingidos. Em conjunto com o PFI das outras IES estaduais do Paraná, O PFI-UNICENTRO tem participado de ações internacionais com desdobramentos significativos, como, por exemplo, a consolidação de parcerias com instituições canadenses, como a *Languages Canada* e a *Smrt English*. Novas ações a partir dessas cooperações podem ser construídas, em áreas de interesse mútuo entre as instituições.

No contexto local, houve claramente o aprimoramento do PFI-UNICENTRO, que se tornou uma referência institucional no que diz respeito às ações para proficiência em LI. Apesar das dificuldades iniciais, que compreendemos serem parte do processo de implantação de uma ação pioneira, observa-se o crescimento do projeto ao se comparar suas duas edições, pois, à medida em que ele avança, a cada semestre, a demanda de inscrições aos processos de seleção, bem como os números

de participantes efetivos nos cursos, têm se mostrado mais expressivos. Também é significativo que, a partir de sua segunda edição, o PFI transforma-se de maneira bastante importante ao envolver sua equipe administrativa e pedagógica em pesquisas na área de LI. Mais do que ofertar cursos de língua, o PFI coloca-se como um campo fértil para a construção e disseminação do conhecimento necessário ao seu próprio aperfeiçoamento, que não prescinde da reflexão sobre os desafios ainda a serem transpostos no processo.

A partir da atuação no PFI, pode-se observar que uma das questões fundamentais ainda é o fortalecimento de uma cultura de reconhecimento da importância da LE. Para isso, é relevante se fortalecer institucionalmente, de forma contínua, os debates sobre a implementação de políticas linguísticas. No entanto, ao que nos parece, essa é uma discussão que ultrapassa os limites da própria universidade, já que o tema envolve também as outras esferas educacionais. Assim, uma das reflexões que emergem a partir da experiência do PFI é de que o contexto universitário, com relação à LI, reflete também as condições de ensino de LE nos níveis fundamentais de ensino. A partir das observações de seu próprio contexto e do desenvolvimento de ações como as realizadas pelo PFI, a universidade pode e deve contribuir de forma bastante incisiva na discussão e construção de alternativas para a mudança de *status quo* no que diz respeito ao ensino de língua inglesa tanto no ensino superior quanto na rede básica.

Nesse sentido, é importante destacar, ainda, conforme se observa nas duas edições do PFI institucional, o papel da área de Letras. Esses cursos são os responsáveis pela formação de profissionais que já atuam e de outros que eventualmente poderão atuar em programas da natureza do PFI. Outro aspecto que envolve os cursos de Letras é que neles estão alocados profissionais que compartilham de uma ampla experiência de atuação, pesquisa e publicação no campo das línguas estrangeiras. Assim, o PFI, contando com o apoio imprescindível desses profissionais, também figura como um importante espaço para desenvolvimento, não somente de atividades pedagógicas, mas também de pesquisas, na área de ensino de LE, que promovem

análises e reflexões especialmente sobre o contexto da língua inglesa no âmbito da universidade. Notadamente, o PFI estrutura-se de forma que os membros de sua equipe possam contribuir, por meio de suas pesquisas, para o avanço dos estudos na área de ensino de línguas e também para o aperfeiçoamento do próprio projeto.

Ao encerrarmos este breve relato, ressaltamos o pioneirismo do PFI, sua dimensão e relevância. Os resultados têm como base um esforço conjunto, fortalecido pelo trabalho em rede. Desse modo, em nome da equipe institucional do projeto, apresentamos nossos agradecimentos a todos, nas diversas instâncias e setores da SETI, UGF e UNICENTRO que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização destas edições. Agradecemos também a todos os colegas das IES estaduais do Paraná pelos debates e sugestões para que pudéssemos em conjunto desenvolver um programa inédito em nosso estado. Finalmente, mas não menos importante, nossas considerações e agradecimentos à coordenadora estadual do programa *O Paraná Fala Idiomas*, Professora Eliane Segatti Rios Registro, bem como a sua equipe, que tem envidado todos os esforços para que o PFI se consolide cada vez mais, estabelecendo-se como uma política linguística indispensável ao Estado do Paraná.

Referências

DI BITETTI, M.S.; FERRERAS, J.A. Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. **Ambio**, 2016, p. 1-7.

MENEGHINI, R.; PACKER, A.L.; NASSI-CALO, L. Articles by Latin American authors in prestigious journals have fewer citations. **PLoS ONE**, 2008, v. 3, n. 11, p. 1-4. DOI: 10.1371/journal.pone.0003804.

UNICENTRO. “O Paraná Fala Inglês”. Projeto de extensão - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

UNICENTRO. “O Paraná Fala Inglês”. Projeto de extensão - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

Projeto Estratégico da SETI. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras**, 2013.

Projeto Estratégico da SETI. **O Paraná Fala Línguas Estrangeiras**, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. 1 ed. Guarapuava, Brasil, 2018. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2018/10/PDI-FINAL-SITE.pdf>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Guarapuava, Brasil, 2013. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2017/06/Acesso-o-Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2013-2017.pdf>

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ E O SENSO DE IDENTIDADE DO APRENDIZ NO PROGRAMA PARANÁ FALA IDIOMAS - INGLÊS

Dhandara Capitani
Rose Maria Belim Motter
Jessica Tomimitsu Rodrigues
Larissa Giordani Schmitt

Considerações Iniciais

O Ensino de Língua Inglesa (LI), na sociedade globalizada, como fator de inclusão na área de negócios, acesso à informação e, até mesmo, lazer, é tido como “um meio de obter educação e segurança trabalhista¹” (ELLIS, 1997, p. 3). Nesse sentido, os estudos de Aquisição de Língua, Linguística e Ensino são campos profícuos de pesquisa ao contribuir com a educação e, em muitos casos, no processo de internacionalização do conhecimento e na expansão de uma rede de comunicação entre profissionais de diferentes áreas.

Em detrimento desta realidade, o “Ensino de Língua Inglesa (ELI) em negócios tem se tornado um das maiores indústrias ao redor do mundo nos últimos trinta anos²” (CRYSTAL, 1997, p. 103). Os holofotes cada vez mais intensos sobre a LI refletem uma indústria que comercia-

1 Cf. original: “a means of obtaining education or securing employment (ELLIS, 1997, p. 3). Esta tradução e as demais apresentadas ao longo deste estudo são nossas.

2 Cf. original: “the English language teaching (ELT) business has become one of the major growth industries around the world in the past thirty years” (CRYSTAL, 1997, p. 103).

liza essa língua como uma *commodity* (JORDÃO, 2004) e métodos cada vez mais complexos/sofisticados para sua comercialização. O ensino de Língua Estrangeira (LE), independente da faixa etária, deve primar pela formação integral do indivíduo, considerando que seu aprendizado “abre horizontes, amplia nossos mundos e oferece possibilidades de [...] novas identidades e novas oportunidades de aprendizagem e crescimento não somente profissional, mas principalmente pessoal” (BARCELOS, 2014, p. 157).

Uma análise no contexto brasileiro é passível por meio de um resgate histórico, que, em algum grau, apontam para problemas provenientes do Império e da República (LEFFA, 1999). Pautada por uma visão normativa e burocrática do Império, o método de gramática e tradução resultava em entrega de diplomas. Dados apresentados pelo *English Proficiency Index*³ (EP EPI), de 2017, apresentam o Brasil na 41ª posição num *ranking* que considera 80 países no que se refere a “saber inglês”. Apesar de o Paraná despontar como o 3º entre os estados brasileiros de melhor fluência, pode-se observar que há um baixo domínio do idioma no contexto brasileiro, de acordo com o *ranking* mundial.

Este artigo busca colocar em evidência o senso de identidade do aluno de Língua adicional (com as pesquisas sobre bilinguismo, os pesquisadores têm optado por esse termo) no processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto de universalização da universidade pública brasileira. Propõe-se, com a aplicação da pesquisa, o levantamento de uma sondagem no senso de identidade e na compreensão do idioma como *língua franca*, no programa Paraná Fala Idiomas-Inglês (PFI), de atual vigência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), nos *campi* de Cascavel e Toledo, aberto à comunidade interna da universidade. O *corpus* da pesquisa foi analisado utilizando o *Software WordSmith Tools*, com levantamento e processamento do discurso dos alunos.

3 Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi/regions/latin-america/brazil/>> . Acesso em: 26 de abril de 2018.

Em busca de uma formação do cidadão para o mundo: programas de ensino de línguas na UNIOESTE

Antes mesmo de surgirem iniciativas do governo federal e estadual rumo a uma formação voltada para a internacionalização da comunidade acadêmica, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná se adiantou nessa seara por meio da oferta de cursos de LE, tanto para a comunidade externa quanto a interna da Universidade. Mesmo que se caracterizassem como ações isoladas, no final dos anos de 1990, a realização de diferentes projetos promovidos por professores de inglês do curso de Letras foram fundamentais para implementação de ações futuras na área, vindo a se concretizar em atividades voltadas para a internacionalização na universidade.

Com essa premissa, a Unioeste cria, no ano 2002, um Plano de Extensão da Universidade, o qual sugere que as ações de extensão deveriam ser desenvolvidas, prioritariamente, por meio de programas institucionais. Nesse contexto, criou-se o Programa de ensino de Línguas – PEL, que foi delineado com o objetivo de oferecer cursos de LE, tanto para a comunidade interna da instituição, quanto para a comunidade externa a ela. Atualmente, o PEL se apresenta constituído na universidade e oferta sete idiomas em diferentes níveis de conhecimento, atendendo mais de dois mil alunos.

Essa atividade serviu de base para que programas federais e estaduais posteriormente se instalassem na universidade, culminando com o credenciamento pelo Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), primeiramente, apenas com a aplicação dos exames TOEFL ITP, desde 2013, para mais tarde passar por um novo processo de credenciamento, por meio da instituição de um NucLi, em julho de 2018, passando a ofertar cursos presenciais de inglês, italiano, espanhol e português para estrangeiros. Outro importante avanço ocorrido no contexto do ensino de LE foi a implantação do PFI, em 2014, o qual opera em rede, integrando as sete instituições de ensino superior do estado.

A adesão da Unioeste aos Programas Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Paraná Fala Idiomas-Inglês (PFI) denota uma importante ação rumo à

internacionalização da universidade. Entre as contribuições da atuação desses programas na Unioeste, pode-se ressaltar a identificação do nível de proficiência em LI dos participantes matriculados nos cursos oferecidos e no exame TOEFL ITP. Para tanto, ações voltadas para o ensino-aprendizagem desse idioma foram estabelecidas, não só na Unioeste, mas em todas as Instituições de Ensino Superior Estaduais e Federais do país, que fazem parte de ambos os programas. Dessa forma, em posse desses dados, cursos de línguas para fins específicos e acadêmicos passaram a ser ofertados, visando aprimorar o nível lingüístico dos alunos, professores e funcionários.

O Corpus coletado e o *Wordsmith Tools*

O *corpus* que compõe essa pesquisa reuniu textos de estudantes do PFI, fase II, matriculados nos campi de Cascavel e Toledo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, alunos dos cursos ofertados no primeiro e segundo semestres de 2018. Entre os 60 alunos elegíveis e convidados a participarem da pesquisa, 35 deles atenderam ao convite e responderam a um questionário que avaliava sua própria proficiência em Língua Inglesa, visto que todos os alunos pesquisados frequentavam, nesse período, o Nível B1 (intermediário), conforme o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)⁴.

A pesquisa, pautada em dados gerados por meio de um questionário⁵ com perguntas abertas, foi hospedada no *Google Forms*, ferramenta disponível a partir de ativação de conta *gmail*. Os alunos foram orientados, por meio do compartilhamento do *link* do questionário via *e-mail*, a respondê-lo de forma livre e voluntária. A não identificação do respondente foi assegurada na elaboração do formulário. Todavia, fez-se necessário o requerimento de sua conta *gmail*, pré-requisito para uso da plataforma digital que disponibiliza o material didático *on-line*, utilizado pelo Programa PFI, estratégia que facilitou o acesso de todos, bem como o acesso ao questionário.

4 Tradução: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER).

5 As perguntas do formulário basearam-se em: Razões para o estudo da língua inglesa, Habilidade de mais difícil domínio, Percepção dos países que têm o inglês como língua nativa e Confiança no processo de aprendizagem.

Para que a presente pesquisa pudesse ser realizada, e em busca de maior objetividade, nos pautamos na utilização de procedimentos e conhecimentos pertencentes à Linguística de Corpus, na área da Linguística, a qual, com utilização do Software WordSmith Tools se constituiu em uma profícua ferramenta metodológica de pesquisa. Partindo, portanto, de um conjunto de dados linguísticos textuais coletados a partir de um critério pré-estabelecido e com o propósito de servir como suporte para pesquisas linguísticas (BERBER-SARDINHA, 2004), as respostas dos estudantes puderam ser processadas e analisadas através do questionário, aplicado aos alunos por meio digital Google Forms, transferido a um documento de notas (.txt) e, então, analisado na ferramenta digital.

O programa WordSmith Tools é uma referência para a exploração de *corpus*, com ferramentas que potencializam a análise de dados, como a utilizada nesta pesquisa: o extrator de frequência de palavras (*Wordlist*), elencadas por ordem alfabética ou de frequência. Os dados na amostra apresentam a sequência de lista de palavras mais frequentes em ordem decrescente, apontado pelo número sequencial de cada item, na coluna *N*. Procedido pelo vocábulo *Word*, a contagem de frequência que a palavra ocorreu na amostra analisada, sob a denominação *Freq*. Para finalizar, a porcentagem que esse item representa em relação a todo o *corpus*, identificado pelo símbolo %. Um recorte foi realizado, primando-se por palavras de conteúdo, tais como: verbos, substantivos e adjetivos.

Para a presente pesquisa, o *corpus* é composto apenas por respostas obtidas em LI, uma vez que foi solicitado pelo professor regente, as turmas analisadas, que utilizassem apenas a língua alvo para respostas. Assim sendo, os dados gerados em Língua Portuguesa foram descartados, montante correspondente a 63% dos alunos, infelizmente, enquanto que os alunos que responderam em LI correspondiam a 37% do grupo, demonstrativo que passou a integrar o *corpus*.

Para tanto, a Tabela 1 traz um panorama a respeito da confiança no processo de ensino-aprendizagem de LI, presente no discurso dos 13 alunos participantes da pesquisa, as quais são apresentadas a seguir, levando em conta a ocorrência de utilização nas respostas obtidas dos alunos:

Quadro 1 - Lista de Palavras – Inglês

N	Word	Freq.	%
1	THINK	10	1.83
2	ENGLISH	8	1.47
3	LISTENING	7	1.28
4	LEARNING	5	0.92
5	CONVERSATION	4	0.73
6	FEEL	4	0.73
7	HAVE	4	0.73
8	MISTAKES	4	0.73
9	NEED	4	0.73
10	PRACTICE	4	0.73
11	CONFIDENT	3	0.55
12	PEOPLE	3	0.55
13	SPEAK	3	0.55
14	STUDY	3	0.55
15	WORRY	3	0.55
16	CONFIDENCE	2	0.37
17	DIFFERENT	2	0.37
18	FAST	2	0.37
19	FEELING	2	0.37
20	JUST	2	0.37

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na próxima seção, a partir desses dados, pôde-se tecer uma análise do *corpus* após processamento gerado por meio da ferramenta digital utilizada e suas conexões com a autopercepção dos estudantes, enquanto aprendentes de LI e das consequências desse processo para seu senso de identidade.

Análise de dados: um lugar de fala

A crescente e emergente necessidade do domínio da LI reflete, sobretudo, nas relações de identidade, pois,

[...] o idioma é uma experiência viva que intimamente envolve o senso de valor e identidade pessoal. Ele não leva a respostas simples e fáceis [...] a língua possui muitos aspectos [...] que podem ser enriquecidos quando institucionalizam uma reflexão e pesquisa acadêmica⁶ (COOK, 2003, p. 20).

Destarte, os dados levantados nesta pesquisa apontam, em menor escala, um possível panorama envolvendo questões de ordem política e cultural do ensino de LI a serem consideradas quando se reflete acerca do ensino de LE no país. Entende-se que o contexto de ensino e aprendizagem da Unioeste seja similar ao observado no restante do estado, principalmente no quesito nível de proficiência. Para fazer tal afirmação, toma-se por base relatórios disponibilizados pelo Núcleo Gestor do IsF às coordenações do programa das IES credenciadas, que demonstram o desempenho dos candidatos ao TOEFL ITP nas universidades credenciadas ao programa, em todo país, visando “auxiliar o administrador desta instituição a compreender as dimensões do Programa, perceber os resultados já alcançados e indicar o que a Instituição vem desenvolvendo com êxito para a consecução dessas metas e o que pode ser melhorado” (BRASIL, 2014, p. 2). Esses dados de circulação interna contabilizam os resultados dos candidatos, de acordo com os níveis de proficiência, apontando os níveis A2 e B1, como os mais recorrentes, tanto na Unioeste, como no país.

A princípio, um primeiro dado relevante levantado é que a maioria dos alunos participantes da pesquisa (63% da amostra) responderam ao questionário em língua portuguesa ao invés de arriscar-se em língua inglesa, conforme solicitado. Esse fato pode apontar um possível bloqueio,

6 Cf. original: Language is a lived experience intimately involved with people’s sense of worth and identity. It does not lend itself to easy or simple answers. [...] language also has aspects [...] that can be enriched by institutionalized reflection and academic research. (COOK, 2003, p. 20).

medo de errar; ou apenas ao fato de que não se sentirem à vontade no idioma, uma vez que o questionário foi apresentado nos dois idiomas: inglês e português. Tendo em vista que, nas turmas analisadas as aulas aconteciam predominantemente na língua-alvo, o professor regente solicitou preenchimento do questionário em LI.

Levando em consideração que os cursos ofertados em 2018, no referido contexto do PFI, compreenderam níveis entre pré-intermediário e avançado, com ênfase em habilidades inerentes ao contexto de uso de inglês acadêmico, os participantes da pesquisa (uma minoria) optaram por responder ao questionário em LI. Essa escolha pode apontar falta de confiança com o idioma, mesmo frequentando 4 horas semanais no semestre. Ainda que todos os participantes estivessem em contato com o idioma durante as aulas, ressalta-se que o perfil dos alunos influenciou bastante na opção do idioma de resposta ao questionário. No *corpus* observado, notou-se que os professores universitários apresentaram mais receio de se expor no idioma que os acadêmicos. Também, algo que pode ter influenciado no perfil dos respondentes em LI é a frequência com que os alunos do PFI compareceram às aulas. Como os dados foram coletados sem identificação dos participantes, são especulações que abrem possibilidades para outras pesquisas.

A amostra de palavras mais recorrentes entre os alunos, demonstrando confiança em utilizar o idioma e expressar opiniões, apontou o termo “think”, que pode ser traduzido como pensar ou achar/acreditar. Tal uso foi explorado tanto para expressar opiniões quanto reiterar a relevância de se “pensar” no idioma, caracterizando uma fluência mais próxima da língua em uso. Vale mencionar que a questão da identidade e da *performance* linguística são intrínsecas uma à outra, uma vez que “a identidade social incorpora papéis participantes, posições, relacionamentos, reputações e outras dimensões da persona social, que estão ligadas às instâncias epistêmica e afetiva”⁷ (OCHS, 1996, p. 424). Assim, o que os estudantes sentem quanto à língua que aprendem também se conecta

7 Cf. original: Social identity encompasses participant roles, positions, relationships, reputations, and other dimensions of social personae, which are conventionally linked to epistemic and affective stances (OCHS, 1996. p. 424).

diretamente a quanto o indivíduo se sente socialmente participativo dentro daquela determinada língua.

Conforme analisou-se a partir da lista de maior frequência de vocábulos, palavras como *English* são esperadas, uma vez que a pergunta refere-se a seu estudo. Contudo, uma vez que há opções para as palavras “Learning” e “Studying”, é interessante observar que a palavra que mais recorre entre os estudantes, figurando em quarto lugar, foi a palavra “learning”, que significa aprender. Assim, notamos que a atenção do indivíduo está no resultado, na aquisição do idioma, e não no processo de “estudar” até chegar à proficiência.

Outro ponto importante, o qual conecta-se ao anterior, são as ocorrências das palavras “have” e “mistakes” com o mesmo número entre si e também a quantidade igual dos vocábulos “need” e “practice”, respectivamente. Tais palavras, principalmente em coocorrência, podem demonstrar que os estudantes não se entendem em um processo de aprendizagem, uma vez que aguardam pela “linha de chegada”, quando pensam que estariam “completos” enquanto falantes de LI. Esse fato pode caracterizar-se como um problema não apenas para autopercepção dos indivíduos, por se sentirem “incompletos” durante o processo de aprendizagem, mas principalmente por ser um conflito do ponto de vista identitário. De acordo com Falasca (2017), retomando os trabalhos de Penuel e Wertsh (1995), a identidade é um conjunto do qual faz parte “a percepção interna dos indivíduos e como uma experiência de continuidade” (p. 41). Sem compreender que a formação identitária se dá em um processo contínuo, pode faltar senso de pertencimento a certo grupo identitário (no caso, o de falantes de LI) e “a problemática da identidade recai, então, na necessidade de coerência e de validação (pela comunidade) na/da união entre identidade pessoal e cultural de um indivíduo” (FALASCA, 2017, p. 41).

Outro vocábulo de interesse para nossa pesquisa é “conversation”, o qual aponta para a vontade de interação, o que torna possível inferir que o estudante busca situar-se como indivíduo participante da língua que estuda, a partir de um papel de sujeito ativo. Conforme Andrade

(2016), “atualmente o ensino da língua estrangeira estabelece e integra a competência sociocultural como parte da competência comunicativa” (p. 2). A partir desse pressuposto, podemos compreender que a noção de que o indivíduo se integra a certa comunidade ou grupo identitário pode ser familiar aos estudantes de LI, uma vez que buscam a construção desse elo através do diálogo, ainda que talvez não se sintam confiantes o bastante para já se sentirem pertencentes a esse grupo.

Os textos dos estudantes apontavam para a compreensão auditiva como o maior desafio dos alunos para, segundo pensam, se aproximarem da competência desempenhada por um nativo. Assim, a palavra “listening”, em português, *auditivo*, aparece com maior frequência, sendo precedida por “learning”, correspondente a *aprendizado*, e “conversation”, a *conversa*, outro aspecto crucial para a fluência de um cidadão da idealizada aldeia global.

Ainda que os alunos tenham se disponibilizado a responder ao questionário em LI, pode-se destacar um sentimento de inferioridade na recorrência de “mistakes”, erros em Língua Portuguesa, e na necessidade, por meio do verbo “need”, precisar. Há, ainda, a alta ocorrência do verbo “sentir”, trazendo todo o âmbito pesquisado à realidade particular e afetiva dos alunos, sendo, portanto, impossível dissociar o processo de ensino-aprendizagem com a identidade do indivíduo.

Vocábulos como “confident”, confiante, “confidence”, confiança, e “worry”, preocupação, ressaltam a ideologia dominante no aprendizado de LI que, antes de ser entendida como uma língua global, torna-se um objeto de prestígio, de aspecto culto e distinto. Desmerecendo o *continuum* de influências que as línguas em contato, nas fronteiras diluídas, sofrem, busca-se, ainda, um padrão estagnado, irreal e normativo. Por conseguinte, entende-se que:

As línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. *As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.* Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende

uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa
(RAJAGOPALAN, 2003, p. 69) [grifo nosso].

Dessa forma, estabelece-se a relação inata entre identidade e língua, um fenômeno aquém da comunicação, extrapolando o âmbito social. Um ambiente globalizado, informatizado e conectado a todo o tempo possui implicações sem precedentes, tornando o aprendizado da LI um fato social de inserção e aceitação na comunidade global. Há uma redefinição cultural (RAJAGOPALAN, 2003) em processo, em que a medida de maior peso é a tomada de consciência do lugar de fala, assumindo uma identidade híbrida e não subjugada a normas ou padrões nativos. Trata-se de permitir o domínio do idioma, resignificando-se como indivíduo e, propositivamente, negar a aculturação que os dispositivos epistemológicos de um domínio contrário podem trazer.

É importante ressaltar que os mais recentes estudos sobre a evolução da LI para um *status* global, como uma língua desterritorializada e descentralizada, apontam para padrões de correção inéditos. Jenkins (2007) defende que falantes de inglês como Língua Internacional, por exemplo, não devem ter sua pronúncia corrigida a partir das normas das variantes do inglês em termos de *Received Pronunciation* ou *General American English*, e sim levarem conta sua inteligibilidade ou não. Já Rajagopalan (2003) defende a existência de níveis de inteligibilidade.

Esse é um dos aspectos da característica de descentralização que a perspectiva do *World English* traz, ou seja, o fato de que não há um centro (onde encontraria-se o inglês “certo” ao qual se espelhar e tentar imitar), o que significa que não existem “margens” (onde estariam os falantes não-nativos, aspirando a conseguir maior semelhança com os nativos). Assim, o falante não-nativo ocupa o mesmo lugar que o nativo. Trata-se de um novo fenômeno na história das línguas, uma vez que a desterritorialização, concomitante à globalização, promoveu uma mudança de paradigma para todos os usuários da língua:

Os nativos também têm seu lugar no ‘World English’. Só que eles não têm mais nenhum lugar de privilégio como ‘donos’

ou ‘falantes autênticos’ ou o que quer que seja. Eles, na verdade, terão de se adaptar à nova realidade e, em muitos casos, aprender novas formas de falar e ouvir (LIMA; GUIMARÃES JR., 2009, p. 42).

Ao se pensar em um possível pertencimento da LI, caso se possa pensar que exista, como uma língua que “pertence a todos aqueles que dela fazem algum uso em seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução etc.)” (LIMA; GUIMARÃES JR., 2009, p. 42).

Contudo, como podemos perceber a partir dos resultados desta própria investigação, a compreensão da LI como descentralizada, des-territorializada e pertencente a todos os seus falantes, nativos ou não, é um processo ainda em curso.

Essa concepção de multiterritorialidade nos traz novos desafios a respeito da globalização, novos conceitos como o multilinguismo, que pressupõem respeito e convivência, assim como muitas incertezas, porém, depois de tantas transformações no mundo em tão pouco tempo, nos faz refletir sobre o futuro, que sem dúvida, chegará mais rápido que esperamos, e sobre as ações, ainda possíveis, para construir um planeta melhor e mais justo (SILVA, 2009, p. 350).

Em suma, a análise dos dados obtidos por meio do questionário possibilitou verificar o posicionamento dos sujeitos quanto a seu próprio processo de aprendizagem do inglês como LE. **Podemos inferir que** a maioria dos alunos que respondeu ao questionário sente-se confiante quanto ao seu processo de aprendizagem **para respondê-lo na língua-alvo**. Alguns comentários, no entanto, apresentam resquícios de inseguranças provindas de dificuldades específicas ou falta de tempo para a prática, assim como o medo de cometer erros e sentir vergonha ao distanciar-se do considerado “correto”, ditado pelo dito “falante nativo”. Tais compreensões devem ser revistas e reconsideradas no âmbito de ensino de idiomas, de forma a trabalhar com um ensino de línguas mais próximo da concepção de World English, inglês global, sem resultar em sentimentos

de inferioridade ou subalternidade no aprendiz de ESL/EFL (English as a Second Language/ English as a Foreign Language).

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem de LE deve amparar-se em uma compreensão de resignificação do sujeito a partir da apropriação de uma ou outra língua, de forma a identificar a própria identidade do sujeito. No entanto, o grande desafio é ajudar os aprendizes da língua a aprender e a dominá-la sem ser dominado por ela (RAJAGOPALAN, 2003), nem por uma primazia cultural e elevação do considerado “falante nativo”. A partir da análise das percepções de alunos de ESL/EFL acerca de seu próprio processo de aquisição da língua, percebeu-se confiança na maioria dos aprendizes.

A Linguística de *Corpus*, como um aporte metodológico para armazenamento e geração de dados estatísticos, apresentou-se como recurso eficiente nesta pesquisa, para mapear, no discurso dos alunos, o sentimento de identidade que permeia todo o processo de ensino/aprendizado de LE. Ao interpretar os dados, foi possível delinear um reflexo da questão política no qual se circunscreve o ensino de LI no contexto das LE, no ano de 2018, no Programa Paraná Fala Idiomas-Inglês.

A insegurança demonstrada pela maioria dos alunos (63%), os quais optaram por responder em língua materna o questionário aplicado no PFI, bem como a palavra mais utilizada nas respostas coletadas, o termo “think”, possivelmente com o intuito de reiterar a relevância de se “pensar” no idioma, revelam anseios e sentimentos dos estudantes. A habilidade de mais difícil domínio, na perspectiva dos alunos que responderam ao questionário, também compreendida como o aspecto da língua que mais provoca desconforto seria o *listening*. Além disso, esse último vocábulo, o termo *listening*, desponta entre os mais frequentes vocábulos utilizados pelos alunos que optaram por responder o questionário em LI.

Ao serem questionados a respeito de se “cometer erros” na LE, pôde-se evidenciar, por meio dos excertos retirados do discurso dos alunos,

sentimentos de insegurança, aliados a uma obrigação de dominar o inglês padrão do falante nativo. Tal perspectiva foi reforçada na sondagem de conhecimento dentre os países que possuem o inglês como língua nativa. Uma compreensão territorialista, de supremacia política e linguística, assumida a partir de um lugar de fala de subalternidade, pode ser identificada na análise dos dados supracitados.

Notou-se, portanto, no delinear da pesquisa, influências de questões linguísticas responsáveis por sentimentos de insegurança nos aprendizes de LE. Segundo Rajagopalan (2003, p. 61), “tanto a língua inglesa como a disciplina que se diz interessada em questões linguísticas – a linguística – estão impregnadas da ideologia da colonização”.

O ensino de línguas deveria evadir-se de posturas que priorizam determinadas culturas como superiores ou que consideram o (dito) falante nativo como dominador da competência linguística, o que coloca o falante não-nativo em uma busca incessante e infinita por essa “competência”. Tal comportamento em muito se distancia da noção de inglês global, a qual prediz uma consciência no aluno de ESL/EFL de que não se deve haver uma preferência de uma cultura ou comportamento linguístico com relação a outro(s).

Referências

ANDRADE, M. G. **Identidade e representação em textos literários**: recursos para a aula de língua estrangeira. 2016. 293f. Relatório de Estágio de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares impossíveis de se aprender inglês no Brasil. In: Lima, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês nas escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola, 2011, p. 147–158.

COOK, Guy. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford University Press: 1997.

FALASCA, P. “**Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente**”: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. 2017.

492p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2017.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

JORDÃO, C. M. **A Língua Inglesa como Commodity: direito ou obrigação de todos?** Conhecimento Local e Conhecimento Universal, v. 3, p. 272-295, 2004.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4. p. 13-14, 1999.

LIMA, L. R.; GUIMARÃES JR., S. C. Texto e Discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira**. Conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

OCHS, E. **The Theory of language socialization**. 1996. Disponível em: https://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/The_Theory_of_Language_Socialization.pdf. Acesso em: 2 mar. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões Prospectivas.’ In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Moita Lopes, L. P. de Org.). São Paulo: Parábola, 2014, p. 143-163.

SILVA, D. B. A territorialidade da Língua Inglesa-Americana e a Multiterritorialidade Geolinguística. **Cadernos do CNLF**, v. XIII, n. 4, p. 240-250, 2009.

O PARANÁ FALA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/INGLÊS:
INÍCIO E AVANÇOS DA UEPG NO PANORAMA DA
INTERNACIONALIZAÇÃO

Sulany Silveira dos Santos
Mariza Tulio
Elaine Ferreira do Vale Borges

Introdução

A globalização do mundo moderno tem impactado diretamente a educação e as instituições de Ensino Superior brasileiras (IES), ampliando os horizontes de atuação e proporcionando desafios e oportunidades. Um dos desafios impostos é a internacionalização, que estimula, mais fortemente do que nunca, o intercâmbio de saberes nas diversas áreas do conhecimento e concretiza-se por meio de políticas e iniciativas das mais diversas. As diferentes ações para a internacionalização do Ensino Superior fomentadas pelo governo federal brasileiro, como o CapesPrInt¹, por exemplo, tem apresentado novas demandas às IES estaduais paranaenses e apontam para a importância e a urgência de seu contingente acadêmico e agentes universitários estarem preparados para atender às demandas do mundo globalizado.

1 Edital CAPES 41/2017 que visa, dentre outras ações para as instituições contempladas, “fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização [...]; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação [...]; promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil [...]; fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional.” (2017, p. 18-19).

Historicamente, pesquisadores e alunos brasileiros têm participado de ações de internacionalização por meio de pesquisas conjuntas com parceiros internacionais e de qualificação em pós-graduação *stricto sensu* em outros países. Todavia, desde a Declaração de Bolonha², a internacionalização do Ensino Superior é um fenômeno em franca ascensão, que envolve não somente a comunidade acadêmica, mas também a comunidade externa e o setor privado. Nesse contexto, a internacionalização é concebida como uma gama de estratégias deliberadas que integram ensino, pesquisa e extensão para responder às demandas da globalização (ALTBACH; KNIGHT, 2011). De fato, a internacionalização das universidades é considerada uma das mais importantes transformações ocorridas no contexto do Ensino Superior nas últimas décadas.

Modernamente, as atividades de internacionalização vão muito além dos tradicionais programas de bolsas de estudo no exterior e incluem, por exemplo, cursos online abertos e gratuitos (MOOC – *Massive Online Open Courses*) oferecidos a um público acadêmico e não acadêmico, internacionalização dos currículos universitários com o oferecimento de disciplinas em língua inglesa (EMI), instalação de instituições fora do país de origem (*branch campus*) e o fortalecimento de programas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com vistas a desenvolver as habilidades linguístico-acadêmicas de docentes, discentes de pós-graduação, de graduação e de agentes universitários.

Uma das estratégias para fomentar as atividades de internacionalização adotada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é a capacitação linguística de seu contingente acadêmico e de seu pessoal administrativo. Com essa estratégia, parte-se do entendimento que uma parcela do sucesso de objetivos mais amplos de internacionalização da instituição requer o conhecimento de línguas adicionais. Nesse contexto, insere-se o Programa o Paraná Fala Idiomas, fomentado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) desde o ano de 2014.

2 Assinada por Ministros da Educação de 29 países europeus em junho de 1999, com o objetivo de criar o Espaço Europeu do Ensino Superior.

O Programa visa fortalecer as políticas de internacionalização das IES estaduais paranaenses³ por meio da capacitação em línguas estrangeiras.

Na UEPG, o referido Programa compreende atualmente dois projetos institucionais voltados para o aprimoramento das habilidades de comunicação científica e acadêmica em línguas estrangeiras, a saber, a língua inglesa, por meio do Paraná Fala Inglês (PFI), em sua segunda etapa, e a língua francesa, por meio do Paraná Fala Francês (PFF), lançado em março de 2018 e em desenvolvimento desde agosto do mesmo ano.

O objetivo deste texto é apresentar e discutir as etapas do PFI desenvolvidas na UEPG e os avanços referentes à internacionalização desde a implementação do projeto. Para tanto, primeiramente, contextualizamos o Programa em relação a questões atinentes à internacionalização, cenário em que emergem os programas de internacionalização das IES federais e estaduais brasileiras. Na sequência, apresentamos um panorama histórico, seguido de uma análise referente às etapas mencionadas. Finalmente, discutimos novos direcionamentos para a continuidade do Programa e seus desdobramentos para a comunidade acadêmica da UEPG.

A Internacionalização no Ensino Superior

A internacionalização no Ensino Superior surgiu como uma demanda da globalização e tem sido agente transformador de sistemas de ensino e de políticas institucionais. Globalização e internacionalização, por vezes empregados como termos intercambiáveis, abrangem diferentes áreas. A globalização afeta todos os países e instituições e é entendida como um “processo que amplia o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimento, tecnologia e economia para além das fronteiras, resultando em um mundo mais interconectado e interdependente”⁴ (KNIGHT e DE WIT, 1997, p. 6). A internacionalização, por sua vez, está intimamente relacionada a ações e estratégias desenvolvidas conscientemente para atender às demandas da globalização.

3 UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO e UNIOESTE.

4 Todas as traduções presentes neste texto são de responsabilidade das autoras.

Nesse contexto, a globalização apresenta-se como um fenômeno inevitável da modernidade, sendo, de certo modo, um processo imposto aos países e suas instituições. A internacionalização do Ensino Superior, por seu turno, embora seja igualmente um processo, trata-se de um esforço consciente, constante e contínuo das instituições (KNIGHT, 2015), tendo como principal característica o gerenciamento das ações a partir da própria instituição em consonância com as políticas mais amplas do país em que se insere.

A partir dessa perspectiva, Knight (2015) vê a internacionalização como um meio e não como um fim em si mesma; além disso, propõe uma definição de internacionalização que integra pesquisa, ensino e extensão e contempla tanto ações internacionais quanto nacionais: “[...] internacionalização é um processo de integração das dimensões internacional, intercultural e global nos objetivos, funções primárias e prestação de serviço da Educação Superior em níveis internacional e nacional” (*ibid*, p. 2). Em decorrência disso, observa-se que a internacionalização opera na dimensão vertical, abrangendo todas as áreas de uma IES.

As políticas e estratégias de internacionalização diferem entre as IES, uma vez que atendem a políticas e demandas institucionais específicas, refletem seus valores, prioridades e recursos disponíveis, resultando em diferentes modelos (KNIGHT, 2015, p. 6). Dentre as possíveis estratégias de internacionalização, encontram-se atividades desenvolvidas na dimensão nacional, no campus de uma IES, denominada “internacionalização em casa”, e também atividades e ações realizadas por uma IES em âmbito internacional, ou “internacionalização no exterior/além de fronteiras”. Dentre as estratégias elencadas pela autora, ressaltamos: cooperação internacional e projetos de desenvolvimento; acordos e redes de cooperação interinstitucional; a dimensão internacional/intercultural do processo de ensino/aprendizagem, do currículo e da pesquisa; clubes e atividades extracurriculares desenvolvidas no campus de uma IES; a mobilidade de professores por meio de intercâmbio, pesquisa de campo, licenças sabáticas e trabalho de consultoria; programas de intercâmbio estudantil e semestres no exterior; cursos desenvolvidos em parceria com IES estrangeiras.

Knight ressalta ainda que, durante a primeira década do século 21, têm sido mais enfatizadas estratégias de internacionalização voltadas para a “mobilidade acadêmica, que inclui estudantes, pesquisa, programas e instituições instalando-se em outros países” em comparação a outras modalidades (2008, p. 3). Em decorrência do incremento da mobilidade acadêmica, o número de estudantes participando de programas de mobilidade estudantil em seus mais diferentes formatos estava na casa de 3.3 milhões no ano de 2008. E as previsões apontavam que, no período de 10 a 15 anos, esse número dobraria (KNIGHT, 2012). Nesse cenário de expansão da mobilidade acadêmica, as políticas linguísticas de uma IES assumem papel estratégico para que as instituições não atuem como agentes passivos, tornando-se meros consumidores de serviços educativos.

Na sequência, apresentamos o Programa o Paraná Fala Línguas Estrangeiras/Inglês, uma das ações implementadas na UEPG com vistas a preparar seu contingente acadêmico para ações de internacionalização.

O Paraná Fala Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa

O Programa o Paraná Fala Línguas Estrangeiras/PFI iniciou suas ações na UEPG em 2014, havendo previamente um longo período em 2013 de reuniões e negociações entre a SETI e as coordenações institucionais dos projetos nas IES estaduais paranaenses, bem como entre as IES, visando adequar os objetivos do Programa às especificidades de cada instituição. A primeira etapa (2014-2016) desenvolveu-se em 3 semestres, e a segunda (2017/2-2019/1) em 4 semestres.

A primeira etapa do PFI na UEPG (2014-2016)

A primeira etapa do PFI na UEPG iniciou oficialmente com as ofertas dos cursos em julho de 2014 e foi concluída em fevereiro de 2016, totalizando três semestres consecutivos. A preparação e lançamento dos editais de inscrição iniciaram em maio de 2014, e a produção do relatório final e todos os trâmites de finalização desta etapa junto à SETI estendeu-se até julho de 2016. O projeto foi registrado via curso de extensão,

denominado *Paraná Fala Inglês – Curso preparatório intermediário e pós-intermediário do TOEFL-iBT*⁵, aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX) e pelo Departamento de Métodos e Técnicas (DEMET) da instituição. O objetivo do projeto era ofertar cursos gratuitos e semestrais, preparatórios do *TOEFL-iBT*, para alunos de graduação e pós-graduação, docentes e agentes universitários da instituição.

Esse primeiro momento do projeto seguiu a mesma organização interna e ações de implementação em todas as IES estaduais paranaenses. Mais especificamente, programou-se o desenvolvimento dessa etapa em três semestres, com a oferta inicial de 120 vagas (90 para o curso intermediário – Curso 1; e 30 para o curso pós-intermediário – Curso 2) com turmas de até 15 alunos. Previam-se, dessa forma, seis turmas no Curso 1 e duas turmas no Curso 2 no primeiro semestre. No segundo semestre, foram previstas seis turmas do Curso 2, visando atender as turmas aprovadas do Curso 1 do primeiro semestre, e a abertura de duas novas turmas do Curso 1. Já no terceiro semestre, apenas duas turmas do Curso 2, objetivando atender as turmas aprovadas do Curso 1 do segundo semestre, seriam ofertadas. Nessa projeção, seriam ofertadas 150 vagas durante os três semestres do projeto.

Objetivando um bom desenvolvimento dos cursos, foi prevista a instalação de dois laboratórios do PFI, adquiridos com recurso disponibilizado pelo Fundo Paraná/SETI. Porém, devido ao longo processo interno demandado para a efetivação das instalações, os laboratórios foram instalados em agosto de 2016 no Bloco C do Campus Central da UEPG e inaugurados em setembro de 2017. Nesse panorama, essa primeira etapa do projeto foi realizada nas salas de aulas da UEPG, utilizando-se os recursos tecnológicos (como projetos multimídias) já instalados nas salas de aulas. Atualmente, o Programa já conta com os dois laboratórios instalados e em funcionamento, com 15 computadores cada um, fones de ouvido, projetor multimídia e quadro branco – local onde são ministrados todos os cursos.

Para a formação dos instrutores que ministrariam os cursos, ficou

5 *Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test.*

acordado entre as IES que em um primeiro momento seria verificada a possibilidade de uma seleção interna, envolvendo agentes universitários e professores da própria instituição. Não havendo pessoal suficiente, seria aberto edital externo. Na UEPG, foram contratados quatro instrutores com proficiência em língua inglesa Nível C, do Quadro Comum Europeu⁶, dois internos e dois externos, assim distribuídos: 1) internos: um professor colaborador que ministrava aulas de inglês no curso de Letras e uma agente universitária, técnica administrativa do Escritório de Relações Internacionais (ERI) da UEPG – ambos, professor e técnica, com comprovada proficiência na língua inglesa pelos cargos exercidos na instituição; 2) externos: dois profissionais com formação superior e experiência de, no mínimo, 1 (um) ano de docência na língua inglesa – qualificações averiguadas via análise documental e desenvolvimento de provas escrita e didática. A proficiência dos candidatos nas quatro habilidades da língua inglesa, ou seja, *reading*, *listening* e *writing*, foi avaliada através da prova escrita, e *speaking*, na prova didática. Finalizada as contratações na IES, todos os instrutores selecionados (internos e/ou externos), bem como os coordenadores institucionais e pedagógicos dos projetos, passaram por uma capacitação de oito horas na UEL ainda no primeiro semestre de 2014.

Para a seleção dos alunos para os cursos – entre alunos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado), docentes e agentes universitários da UEPG – foram aplicados 232 testes de nivelamento *TOEFL ITP*⁷ – Nível 1 (intermediário a avançado), dos 300 adquiridos pelo Programa, uma vez que houve 232 inscritos no edital externo de chamada para as candidaturas nos cursos. Esses testes viabilizaram o preenchimento das 150 vagas ofertadas para os três semestres da primeira etapa do projeto na UEPG. Para a distribuição dos *scores* do *TOEFL ITP* dos candidatos nos Cursos 1 e 2 foi usado como referência o QERC, conforme mostrado na Figura 1.

6 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras.

7 *Test of English as a Foreign Language – Institutional Testing Program.*

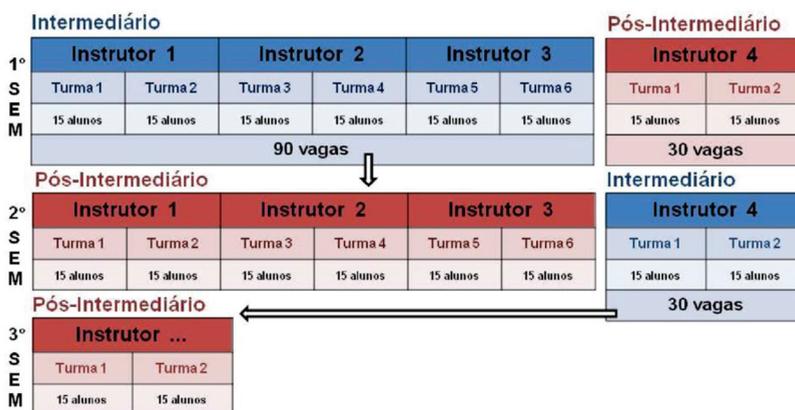
Figura 1 – Quadro de equivalência QERC e TOEFL ITP na UEPG.

PFI	Curso Preparatório Intermediário	Curso Preparatório Pós-intermediário
QECR	Nível A2 – Pré-Intermediário	Nível B2 – Intermediário
Score TOEFL ITP	337-459	460-542

Fonte: Marson e Borges (2015, p. 80)

Na sequência, a Figura 2 ilustra a distribuição dos cursos, turmas e instrutores nos três semestres da primeira etapa após a finalização da seleção.

Figura 2 – Estruturação da primeira etapa



Fonte: Marson e Borges (2015, p. 5)

Conforme pode-se verificar nas discussões em Marson e Borges (2015, p. 85) no que diz respeito à primeira etapa do PFI na UEPG, dos 120 inscritos no primeiro semestre (cursos intermediário, 90 vagas, e pós-intermediário, 30 vagas), 49 ou 40,83% finalizaram os cursos, ou seja,

[d]esses 49 concluintes, 10 eram oriundos da graduação (20,41%), 16 da pós-graduação (32,65%), 19 eram professores da instituição (38,77%) e apenas 4 eram funcionários (8,16%).

Percebe-se que, apesar de o projeto ter possibilitado oportunidades iguais de inscrição a alunos (graduação, mestrado e doutorado), professores e funcionários (agentes universitários), foram os docentes que mais aproveitaram a oferta de cursos propostos pelo projeto.

Já no segundo semestre (cursos pós-intermediário, 90 vagas, e intermediário, 30 vagas) e no terceiro semestre (pós-intermediário, 30 vagas), ainda segundo as autoras supracitadas, o perfil e frequência aos cursos dos candidatos inscritos foram de 42,86% de alunos de pós-graduação, 38,78% de alunos de graduação, 12,24% de professores e 6,12% de funcionários – salientando que em comparação ao primeiro semestre, percebe-se que no segundo e no terceiro houve “uma demanda crescente de alunos da graduação procurando cursos e oportunidades que possibilitem a mobilidade internacional” (p. 86).

O material didático empregado nos cursos nesta primeira etapa foi o *Longman Introductory Course for the TOEFL iBT Test* (PHILLIPS, 2009), para o nível intermediário, e o *Longman Preparation Course for the TOEFL iBT Test* (PHILLIPS, 2013), para o nível pós-intermediário. O material foi escolhido em conjunto com as coordenações pedagógicas dos projetos nas sete IES estaduais paranaenses e deveria ser adquirido pelos alunos.

Como mencionado, os Cursos 1 e 2 iniciaram efetivamente suas atividades no segundo semestre de 2014, sendo necessário o primeiro semestre do ano em questão para a elaboração e publicação de editais de inscrições, chamadas para etapas subsequentes do processo e resultados das provas previstas nos editais visando às escolhas dos instrutores e candidatos, bem como a aplicação de testes de nivelamento aos candidatos.

Em termos gerais, a primeira edição do PFI na UEPG ocorreu como previsto, tendo sido necessários, todavia, alguns remodelamentos qualitativos nos cursos ainda em meados do primeiro semestre. A referida remodelação foi motivada pela constatação de dificuldades pela equipe pedagógica e instrutores das turmas no acompanhamento do material didático escolhido. Nesse sentido, a coordenação pedagógica da UEPG

redistribuiu o uso das sessões dos livros didáticos nas respectivas turmas, para serem ministradas em 88 horas de atividades presenciais (das 120 horas totais dos cursos), deixando 32 horas de atividades complementares (não previstas nos livros didáticos) a distância⁸. Para tanto, contou-se com o auxílio técnico da NUTEAD⁹ da UEPG (MARSON e BORGES, 2015).

As atividades complementares foram devidamente elaboradas pela coordenadora pedagógica, considerando as necessidades específicas de cada turma. Essas mudanças na primeira etapa foram desencadeadas pela equipe institucional do programa e levadas ao conhecimento das outras IES estaduais paranaenses, tendo em vista que cada universidade tinha a liberdade de fazer as mudanças necessárias no projeto de acordo com as particularidades de cada instituição e do seu público-alvo.

Em termos quantitativos, conforme discutido em Marson e Borges (2015) e já enfatizado estatisticamente acima, observou-se uma desistência significativa dos participantes ao longo do desenvolvimento dos cursos nos três semestres do projeto. A razão da desistência reportada por muitos alunos foi em consequência dos horários previstos dos cursos. No entanto, esses horários foram antecipadamente divulgados no edital de inscrição levando em consideração os horários de disponibilidades dos instrutores para ministrar os cursos e a disponibilidade de salas de aulas da UEPG, sendo que o projeto ainda não contava com os seus dois laboratórios. Isso quer dizer que os candidatos se inscreveram nos cursos já sabendo dos horários e, ao que a coordenação pode entender, ficaram na expectativa das mudanças dos horários uma vez inseridos nos cursos – o que não procede, tendo em vista a ciência as normas do edital no ato das inscrições. Apesar desses contratemplos de aporte físico e montagem dos horários, em avaliação realizada ao final dos cursos, “90% dos participantes concluintes consideraram que o curso foi importante para a sua formação e que conseguiram compreender e aplicar as estratégias propostas pelos instrutores via livro didático” (MARSON e BORGES, 2015, p. 86-87).

Entre os alunos que concluíram os cursos, pode-se perceber uma participação expressiva de pós-graduandos e docentes da UEPG no pri-

8 Utilizou aqui, para balizar essa escolha, a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que trata da oferta de disciplinas a distância, em cursos presenciais.

meiro semestre e um aumento da participação dos graduandos no segundo semestre em relação aos docentes e pós-graduandos. Por outro lado, houve pouca participação por parte dos funcionários, o que é compreensível tendo em vista que os cursos oferecidos não visavam à preparação voltada para questões administrativas, mas acadêmicas. Entende-se, no entanto, que apesar de não expressiva, a participação de alguns funcionários corrobora o entendimento da equipe técnica da UEPG de que a internacionalização envolve a universidade como um todo e não somente seu contingente acadêmico.

A segunda etapa do PFI na UEPG (2017/2-2018/2)

A segunda etapa do Programa está vinculada ao Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), pelo Programa NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica) e registrado na PROEX como curso de extensão, denominado O Paraná Fala Línguas Estrangeiras – Segunda Etapa – O Paraná Fala Inglês. Duas mudanças significativas foram introduzidas na implementação da segunda etapa, a saber, os cursos ofertados passaram a priorizar as habilidades linguísticas gerais e acadêmicas na língua inglesa, e o material didático utilizado passou a ser no formato *online*⁹.

Na primeira etapa, os cursos do PFI visavam unicamente a preparação da comunidade acadêmica para a realização do teste de proficiência (ToEFL), sendo, desse modo, uma ação bastante pontual no que respeita à proficiência linguística necessária para a internacionalização. Na segunda etapa, os cursos visaram impulsionar as universidades a desenvolver ações de internacionalização mais amplas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, indo ao encontro de necessidades do contexto educacional. Em decorrência disso, o PFI passou a oferecer cursos de inglês geral em níveis intermediário e avançado, escrita acadêmica, inglês como meio de instrução, inglês para áreas específicas, como saúde e informática, além de cursos preparatórios para testes de proficiência.

As atividades da segunda etapa desenvolveram-se em dois momentos, quais sejam (a) a constituição da equipe – coordenação institucional e pedagógica, docentes e secretário –, realizada no primeiro semestre de

2017; (b) ministração dos cursos no segundo semestre de 2017, em 2018 e no primeiro semestre de 2019. Em cada semestre, foram oferecidas 135 vagas, distribuídas em nove cursos e em turmas de 15 alunos cada uma. Os cursos são ofertados unicamente no Campus Central da UEPG, onde se encontram os dois laboratórios do Programa.

Para a participação efetiva nos cursos ofertados, os candidatos que não possuem certificado de proficiência de língua inglesa no nível do curso pretendido realizam teste de nivelamento oferecido pela *Smrt English*. Em 2017, 306 candidatos realizaram o teste. Dentre esses, havia docentes, discentes de pós-graduação e de graduação, bem como agentes universitários. Em 2018/1, houve 344 candidatos, não havendo a participação de agentes universitários. No segundo semestre, o número de inscritos foi 187, com procura de todas as categorias. A Tabela 1 apresenta um comparativo entre as edições dos testes de nivelamento para participação dos cursos PFI.

Quadro 1 – Comparativo entre número de candidatos ao Teste de Nivelamento na segunda etapa

Edição	Nº. de candidatos	Categoria			
		Docente	Discente		Agente universitário
			Pós-graduação	Graduação	
2017/2	306	17%	52%	25%	6%
2018/1	344	14%	37%	49%	0%
2018/2	187	12%	33%	54%	1%

Fonte: As autoras.

Observa-se na Tabela 1 a procura expressiva por capacitação em língua inglesa de discentes de pós-graduação na edição de 2017/2. Somando-se esses alunos aos de graduação, que realizaram o teste de

nivelamento, obtém-se 77% de candidatos. Já na edição de cursos ofertados em 2018/1, houve um aumento em relação aos alunos de graduação e um decréscimo significativo de pós-graduandos em relação a 2017/2. Em 2018/2, o número de interessados nos cursos oferecidos diminuiu significativamente, em torno de 45%, e a comunidade da pós-graduação interessada continuou decrescendo. Esse decréscimo deu-se provavelmente devido ao fato do material instrucional utilizado não atender demandas imediatas e específicas da pós-graduação, como por exemplo cursos que enfoquem letramento acadêmico - estratégias de leitura e de escrita de textos acadêmicos. Por outro lado, houve um aumento da procura pelos cursos por acadêmicos de graduação. Já os docentes mantiveram uma média de 14% de procura nos três semestres.

Agentes universitários não demonstraram interesse na realização do teste de nivelamento no ano de 2018, o que pode também ser um indício de que os cursos ofertados pelo PFI por meio da plataforma *Smrt English* não atendem demandas específicas no conhecimento da língua inglesa dessa categoria. Além disso, demonstra a necessidade da realização de uma análise de necessidades (needs analysis) desse grupo específico a fim de incluí-los no PFI.

Também na edição de 2018/1, dos 344 candidatos inscritos, 58% compareceram para prestar o teste e, na de 2018/2, 187 inscritos, com 68 % presentes. Uma das possíveis razões para o não comparecimento dos candidatos pode ter sido o fato da mudança da modalidade de aplicação do teste. Mais especificamente, em 2018, os candidatos realizaram o teste nos laboratórios do PFI, enquanto, no ano anterior, foi permitida a realização do teste a partir de conexão pessoal à internet, sem obrigatoriedade de prestar os testes presencialmente. Dos 306 inscritos em 2017/2, 100% realizaram o teste.

Quanto ao nível de proficiência na língua inglesa⁹ obtido pelas diferentes categorias, observa-se na Tabela 2 que o maior interesse pelos cursos PFI são de candidatos que apresentam nível 110 e 115.

9 Os níveis de proficiência empregados pela *Smrt English* equivalem aos níveis do QCRE da seguinte forma: ENG 110: Iniciante, (A1); ENG 115: básico/pré-Intermediário, (A2); ENG 120: Intermediário, (B1); ENG 125: pós-intermediário, (B2); ENG 130: Avançado, (C1)

Quadro 2 – Nível de Proficiência Obtido nos Testes de Nivelamento na segunda etapa

Ano	Score				
	110	115	120	125	130
2017	16%	52%	23%	9%	0%
2018/1	18%	35%	32%	0%	0%
2018/2	24%	47%	18%	11%	0%

Fonte:As autoras.

Conforme pode ser observado na Tabela 2, o nível de proficiência na língua inglesa obtido pela maioria dos candidatos que realizaram o teste de nivelamento na segunda etapa oscilou entre iniciante e básico/pré-intermediário: 68% em 2017/2, 53% em 2018/1 e 71% em 2018/2, enquanto em média 31% demonstraram proficiência de nível intermediário e pós-intermediário nos três anos. Esse fato indica uma mudança de perfil de público interessado nos cursos oferecidos pelo PFI na segunda em relação aos cursos oferecidos na primeira etapa.

É importante salientar que a baixa proficiência demonstrada pelos candidatos interessados nos cursos PFI em 2017/2 resultou na reformulação da oferta de cursos inicialmente programada pela coordenação institucional do Programa. Mais especificamente, tendo em vista que o PFI tem como objetivo principal a preparação do contingente acadêmico para a internacionalização, a oferta de cursos inicialmente planejada abrangia áreas voltadas para o inglês para fins específicos nas áreas da saúde, da computação e do turismo, além de um curso preparatório para prestar o exame ToEFL iTP. Todavia, como ressaltado, fez-se necessário reestruturar a oferta de cursos. As Figuras 4, 5 e 6 apresentam um panorama dessa oferta.

Quadro 3 – Panorama dos Cursos Ofertados no PFI/UEPG em 2017/2

Curso	Nível	No. de turmas
English Adult + Listening & Speaking	110-115	1
English Adult + Listening & Speaking	115	4
English Adult + Writing	115-120	1
English Adult + Movie English	120-125	2
English Adult + Academic Writing	125-130	1

Fonte: As autoras.

Como ilustra a Figura 3, para atender a demanda constatada no resultado dos testes de nivelamento, foram oferecidos seis cursos de nível básico e pré-intermediário e três cursos de nível intermediário e pós-intermediário. Os cursos de escrita - *English Adult + Writing* e *English Adult + Academic Writing* - foram oferecidos buscando-se atender a um dos objetivos principais do PFI, que é a capacitação linguística com vistas ao letramento acadêmico do contingente das IES. A oferta de um curso de nível básico (110) foi realizada tendo em vista que as vagas para o nível iniciante oferecidas pelo CLEC/UEPG já haviam sido preenchidas.

Já na edição de cursos ofertados em 2018/1, a oferta foi de três cursos de nível básico e pré-intermediário e seis cursos de nível intermediário e pós-intermediário, elevando assim o nível dos acadêmicos envolvidos.

Quadro 4 – Panorama dos Cursos Ofertados no PFI/UEPG em 2018/1

Curso	Nível	No. de turmas
English Young + Listening & Speaking	110	1
English Young + Listening & Speaking	115	2
English Young + Listening & Speaking	120	4
Preparatório para Teste ToEFL ITP	120	1
English Young + Academic Writing	120	1

Fonte: As autoras.

No primeiro semestre de 2018, os cursos oferecidos procuraram mais uma vez atender as especificidades de proficiência dos candidatos que realizaram o teste de nivelamento, mantendo-se igualmente o foco do letramento acadêmico dos participantes por meio dos cursos Preparatório para Teste *ToEFL ITP e English Young + Academic Writing*.

Quadro 5 – Panorama dos Cursos Ofertados no PFI/UEPG em 2018/2

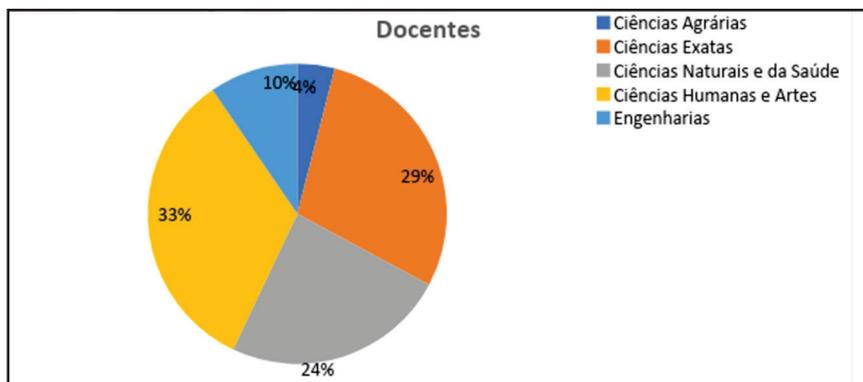
Curso	Nível	No. De turmas
English Adult + Listening & Speaking	115	3
English Adult + Listening & Speaking	120	2
English Adult + Listening & Speaking	125	1
Toefl ITP Preparation	125	1
Academic Writing	120/125	2

Fonte: As autoras.

Em 2018/2 manteve-se a oferta de três cursos de nível básico e pré-intermediário e seis cursos de nível intermediário e pós-intermediário, mantendo também um nível mais elevado dos acadêmicos matriculados e concluintes.

Finalmente, no tocante às áreas do conhecimento às quais pertencem os candidatos nas categorias docente e discente de pós-graduação que buscam cursos ofertados pelo PFI, os Gráficos 1 e 2 ilustram o cenário referente às edições de 2017/2, 2018/1 e 2018/2.

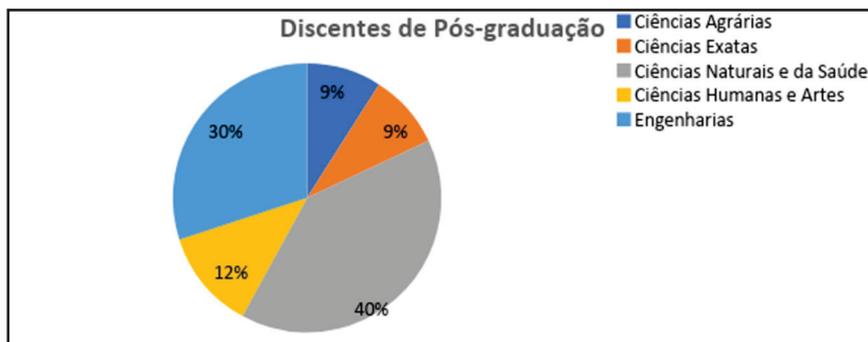
Gráfico 1 – Docentes por área do conhecimento



Fonte: As autoras.

Os dados apontam para demanda de cursos prioritariamente nas áreas de ciências humanas e artes, seguido de ciências exatas e ciências naturais e da saúde.

Gráfico 2 – Discentes de pós-graduação por área do conhecimento



Fonte: As autoras.

No tocante a discentes de pós-graduação, os dados demonstram a necessidade de priorizar-se oferta de cursos para capacitação em língua inglesa nas áreas de ciências naturais e da saúde, seguido de ciências agrárias.

Apresentamos, nesta seção, dados referentes ao desenvolvimento da primeira parte da segunda etapa do PFI na UEPG. Entendemos que uma das contribuições do PFI para a internacionalização na UEPG foi proporcionar um mapeamento do conhecimento linguístico dos membros da comunidade acadêmica que buscam os cursos oferecidos pelo PFI e a demanda em termos de áreas do conhecimento. Os dados referentes à proficiência linguística comprovada pela grande maioria dos candidatos apontam para a necessidade de capacitação linguística de nível básico e pré-intermediário. Ademais, entendemos que o Programa contribuiu para oportunizar a aprendizagem da língua inglesa para alunos que de outro modo, provavelmente, não teriam acesso a esse conhecimento. Esse fato aponta para a contribuição social do PFI.

Os dados apresentam uma mudança no perfil de alunos que buscaram os cursos do PFI em relação à primeira etapa. A partir do oferecimento de cursos de inglês geral por meio da plataforma *Smrt English*, alunos de graduação em comparação aos de pós-graduação demonstraram maior interesse nos cursos ofertados. Esse dado apresenta um aspecto positivo de contribuição do PFI para a internacionalização na graduação na UEPG no sentido de capacitar os discentes desde as etapas iniciais da formação acadêmica. É importante também salientar que, a despeito da diminuição de procura de cursos por parte de discentes de pós-graduação, o PFI na UEPG entende a importância da contribuição do Programa para a internacionalização da pós-graduação e manteve, desse modo, a oferta de cursos que visam mais especificamente capacitar esse grupo para ações que fortaleçam a internacionalização na instituição.

Considerações Finais

O PFI foi implementado na UEPG com vistas a capacitar a comunidade acadêmica para ações de internacionalização. As modificações introduzidas no Programa desde seu início ampliaram as possibilidades de capacitação de seu contingente acadêmico na língua inglesa, incluindo, além de cursos preparatórios para testes de proficiência, também cursos de inglês geral, não contemplados na primeira etapa do Programa.

Os dados apresentados neste texto demonstram que a demanda dos candidatos que prestaram os testes de nivelamento na UEPG é de cursos de nível pré-intermediário. Observa-se, no entanto, que esses candidatos representam menos de 3% do contingente acadêmico da instituição. Esse fato aponta para a necessidade de realizar-se uma pesquisa entre toda a comunidade acadêmica com vistas a determinar as necessidades específicas de conhecimento de língua inglesa de forma que os cursos oferecidos pelo PFI na UEPG atendam as demandas e atraiam um número mais significativo de sua comunidade interna. Por outro lado, é importante notar que a grande maioria dos alunos que fizeram os cursos do PFI em 2018/1 renovaram sua matrícula para o semestre posterior, demonstrando, assim, aprovação pelo conhecimento que o PFI lhes proporcionou.

Outro fato importante a ser mencionado é que a capacitação em línguas estrangeiras com vistas à internacionalização além de demandar tempo, deve estar inserida em um projeto institucional de internacionalização, deve fazer parte das políticas linguísticas institucionais e deve contar, sobretudo, com o apoio da administração superior. Nesse sentido, uma das estratégias implementadas em 2019 pelo PFI na UEPG juntamente com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP) foi o reconhecimento de cursos de nível intermediário para certificação de proficiência em língua inglesa exigida dos pós-graduandos pelos programas da instituição. Outra ação desenvolvida foi o oferecimento de um curso de Inglês como meio de instrução (EMI) para professores de diferentes áreas do conhecimento da UEPG, que contou com o apoio da PROPESP e do Escritório de Relações Internacionais (ERI) da UEPG.

Finalmente, entende-se que programas de ensino de língua inglesa com vistas à internacionalização devem atender demandas não somente de inglês geral, mas também de letramento acadêmico e de inglês para fins específicos. Adicionalmente, devem compreender estratégias voltadas para instrumentalização intercultural, equipar os sujeitos envolvidos com habilidades linguísticas e socioculturais, proporcionando-lhes acesso a valores, ideologias, visões de mundo de outras culturas, de modo que aprendam a apreciar e respeitar as diferenças culturais. Nesse sentido, o PFI tem promovido eventos culturais juntamente com o ERI e com o

Centro de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC/UEPG) e entende que deve avançar para discussões sobre o papel do inglês como língua franca em internacionalização.

Referências

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: Motivations and realities. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, p. 290-305, 2011.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale; MARSON, Isabel Cristina Vollet Paraná Fala Inglês na UEPG: perspectivas e desafios para a mobilidade internacional. *12º CONEX – Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG*. 04 a 06 de junho de 2014. Anais do 12º CONEX, p. 1-5, 2014.

Declaração de Bolonha. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5010/1/Convenção%20de%20Bologna.pdf>>. Acesso em: 18/04/2018.

KNIGHT, Jane. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In: KNIGHT Jane; DE WIT, Hans (Ed.). **Internationalization of higher education in Asia Pacific Countries**. Amsterdam: European Association for International Education, 1997, p. 5-19.

_____. International Universities: misunderstandings and emerging models? **Journal of Studies in International Education**, v. 19, n. 2, p. 107-121, 2015.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; BORGES, Elaine Ferreira do Vale. “Paraná Fala Inglês” na UEPG: experiência extensionista com foco na mobilidade internacional. **Extensio UFSC**, v. 12, n. 20, p.73-89, 2015.

PHILLIPS, D. **Longman introductory course for the TOEFL Test iBT**. New York: Longman Pearson Education, 2009.

_____. **Longman preparation for the TOEFL Test iBT**. New York: Pearson Education, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Augusta Pereira da Silva

Professora Adjunta do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão e coordenadora dos Programas Paraná Fala Inglês (Convênio entre Superintendência/Unespar) desde 2015 e Programa Línguas Estrangeiras da Unespar desde 2017. Possui graduação em Letras pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (1998). Especialização em Secretariado Bilingüe e Ensino de Língua Inglesa (2001), Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (2008) e Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015). Foi bolsista do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior pela CAPES. Foi coordenadora do Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão e a primeira pós gratuita do curso de Letras: Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de língua inglesa e literaturas de língua inglesa e, no Ensino Fundamental, como professora da disciplina de língua inglesa. Atualmente é membro dos grupos de pesquisa Educação e Linguagem, coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão e do grupo Linguagem, Desenvolvimento e suas Relações, coordenado pela professora doutora Maria Izabel Rodrigues Tognato, atuando nas linhas de pesquisa trabalho e formação docente, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

E-mail: aleunesparcm@gmail.com

Aline Priscilla Brancalhão Züge

Mestre em Letras (Ensino-aprendizagem de línguas) pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Especialista em Ensino de Língua Estrangeira e Práticas Tradutórias e graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição.

Professora colaboradora no Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá e professora formadora no Centro de Ensino Superior de Maringá. Atuou no PFI como orientadora pedagógica de outubro de 2017 a julho de 2019.

E-mail: alineprbr@hotmail.com

Alisson Davis de Souza e Silva

Graduando em Letras Português e Inglês suas respectivas licenciaturas. Participa do Grupo de pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações - LIDERE/CNPq e Grupo de estudos em América Latina. Foi bolsista Graduando no Programa Paraná Fala Inglês (2017-2020) e no PIBID - Subprojeto de Língua Inglesa (2016-2017); também foi voluntário no Programa de Iniciação Científica - PIC (2017-2020) e no Programa de Línguas Estrangeiras da Unespar (PROLEN) (2017-atual). Foi membro titular do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE (2017-2020) e representante discente no Centro de Educação em Direitos Humanos na Unespar (2016-2018), todas atividades citadas no Campus de Campo Mourão da Universidade Estadual do Paraná - Unespar. Atua como professor de inglês, português como língua estrangeira e afins, bem como revisor/preparador/editor textual. Tem interesse em ensino de línguas estrangeiras/adicional, internacionalização com foco em capacitação linguística.

E-mail: iamdavislm@gmail.com

Amanda Parpinelli

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição. Professora bolsista do programa Paraná Fala Idiomas – UENP.

E-mail: aparpinelli2@gmail.com

Dhandara Capitani

Doutora em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste), linha de pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados. Pesquisadora nas áreas de Literatura Comparada, Estudos do Imaginário, Literatura Brasileira, Literatura Contemporânea, Ensino de Língua Inglesa e Formação de Professores. Professora no curso de Licenciatura em Letras

Português/Inglês e Respectivas Literaturas, na Unioeste. Professora em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Inglesa, modalidade à distância (UNIOESTE/UAB) e em Língua Inglesa: Estudos Linguísticos e Culturais (FAG). Atuou como Coordenadora Pedagógica da área de Língua Inglesa do Programa Paraná Fala Idiomas – PFI em 2018 e 2019 (UNIOESTE/SETI, Estado do Paraná).

E-mail: dhandaralima@gmail.com

Elaine Ferreira do Vale Borges

Bacharel e Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e pós-doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da UFMG. Fez estágio doutoral na Universidade de Murcia (Espanha). Trabalhou como teacher assistant no The Joseph H. Lauder Institute of Management and International Studies da Universidade da Pennsylvania (EUA). Foi diretora cultural da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação em ensino e aprendizagem/aquisição de línguas adicionais (incluindo Libras como L2) e teoria da complexidade/caos, atuando principalmente nos seguintes temas: abordagens de ensino e pedagogia de línguas adicionais, aquisição de segunda língua e desenvolvimento de professores de línguas adicionais. Atualmente, é Professora Adjunta C do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês), ministrando a disciplina “O Estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa”; e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), ministrando as disciplinas “Abordagens de Ensino e de Aprendizagem de Línguas Adicionais” e “Ensino de Língua Inglesa e Material Didático: Análise, produção e avaliação” (essa em conjunto com outros docentes do PPGEL). Nesta mesma instituição, desenvolve o Projeto de Pesquisa Continuada “Pedagogia Complexa de Línguas Adicionais”, Projetos de Extensão voltados para a formação de professores pré e em serviço de língua inglesa e é Coordenadora de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciaturas em Letras; já tendo sido uma das Coordenadoras Pedagógicas do Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC), Coordenadora

Institucional do Programa Inglês Sem Fronteiras da SESu/MEC, do Projeto Paraná Fala Inglês da SETI/PR e Coordenadora do Subprojeto PIBID-Inglês da CAPES. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Complexidade do Diretório de Pesquisa CNPq (<http://grupolinc.blogspot.com.br>).

E-mail: elainefvb@gmail.com

Eliane Segati Rios

Doutora em Estudos da Linguagem e professora adjunta no curso de Letras, Português-Inglês, na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. É Coordenadora de Relações Internacionais e Coordenadora do Centro Internacional de Idiomas da mesma instituição. Eliane está na coordenação estadual do Programa Paraná fala Idiomas, e em seus subprogramas Paraná fala Inglês, Francês e Espanhol (em planejamento) junto à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. Ainda, é assessora dos projetos estratégicos internacionais da Fundação Araucária, agência de fomento à pesquisa e inovação do Estado do Paraná. Atualmente, está como vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) e membro e secretária da Câmara de Internacionalização da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais Brasileiras (ABRUEM). Seus interesses de pesquisa abarcam temáticas sobre políticas linguísticas e internacionalização.

E-mail: eliane_segati@uenp.edu.br

Eunice Pereira Guimarães

Graduada em Letras Português e Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava e em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. É mestre em Letras pela Universidade Estadual do Centro Oeste, com ênfase na área de Análise do Discurso. É professora colaboradora na Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO, estando lotada no Departamento de Letras. Tem experiência com ensino a distância (EAD) e foi também coordenadora do Programa Multicultural de Línguas (PROMUL) na UNICENTRO. Também tem experiência como coordenadora da área de língua inglesa nos cursos ofertados pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na UNICENTRO.

E-mail: eunicep@unicentro.br

Fábio Henrique Rosa Senefonte

Doutor em Estudos da Linguagem (ensino, aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira) pela Universidade Estadual de Londrina. Professor adjunto na área de língua inglesa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CLCA-CP).

E-mail: fabiosenefonte@uenp.edu.br

Flávia Bissi de Oliveira

Acadêmica do 4º ano do curso de Letras - Português/Inglês e Literaturas correspondentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Participa do Programa Residência Pedagógica de Língua Inglesa. Desenvolveu um Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “O programa Paraná Fala Inglês em uma universidade pública paranaense: a visão de seus participantes”. No momento, está realizando seu segundo PIC designado “O Vlog e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos 8º e 9º anos”. Suas investigações têm como foco o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

E-mail: flaviabissi@hotmail.com

Gabriela Pepis Belinelli

Mestranda em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), linha de pesquisa: Formação Docente, Recursos Tecnológicos e Linguagens. Membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: “Diálogos Linguísticos e Ensino” (DIALE) desde 2016. Possui graduação em Letras – Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UENP, campus de Cornélio Procópio. Foi bolsista do Programa Paraná Fala Idiomas de junho de 2017 a fevereiro de 2020. Atualmente, atua como professora de inglês do Centro Internacional de Idiomas da UENP.

E-mail: belinelli.gabriela@gmail.com

Izabelle Cicarelli Godoy

Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela mesma instituição. Foi professora bolsista do programa Paraná Fala Idiomas – UENP de agosto de 2017 a agosto de 2019.

E-mail: izabelle.cicarelli@gmail.com

Jessica Tomimitsu Rodrigues

Doutoranda em Letras (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste), linha de pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, área de concentração: Linguagem e Sociedade. Especialista em Ensino de Língua Inglesa e Novas Tecnologias Digitais, com certificação internacional pela Bridge. Graduada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste). Tem experiência com ensino de língua inglesa há dez anos, tendo estagiado como professora assistente, na escola First Academy, em Chicago. Atua como assessora pedagógica do Centro de Ensino de Línguas da Unioeste, no Campus Toledo.

E-mail: je.tomimitsu@gmail.com

Josimayre Novelli

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2002). Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Mestre em Estudos da Linguagem e Formação de professores pelo curso de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina (2008). Doutora em Estudos da Linguagem e Formação de Professores na Universidade Estadual de Londrina (2015). Atualmente é professora de Língua Inglesa do Departamento de Letras Modernas da Universidade Estadual de Maringá - UEM, professora do Programa de Pós-graduação em Letras - UEM, Diretora do Núcleo de Educação a Distância e coordenadora UAB - UEM. Tem experiência na área de ensino de língua inglesa no ensino Fundamental, Médio e Superior. Atualmente, desenvolve pesquisas em ensino e aprendizagem de língua inglesa atuando principalmente na área da leitura crítica, letramento crítico, Cognição, identidade docente e formação de professores.

E-mail: josimayrenovelli@hotmail.com

Lara Beatriz Zanescio

Acadêmica de graduação do quarto ano do curso Letras - Português/Inglês e Literaturas correspondentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Estagia no Programa de Integração Estudantil (PROINTE) de Língua Portuguesa. Realizou Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado “O programa

Paraná Fala Inglês em uma universidade pública paranaense: a visão de seus participantes”. Suas investigações têm como foco o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

E-mail: larazanesco@gmail.com

Larissa Giordani Schmitt

Doutora em Letras (Universidade Federal da Bahia – UFBA). Mestre em TE-SOL (New Mexico State University – NMSU/USA), área de concentração: Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Especialista em Língua e Literatura Inglesa (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste). Graduada em Letras-Português/Inglês (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste). Professora adjunta da área de Língua Inglesa, no Curso de Letras, na Unioeste. Linha de pesquisa: Linguagem: Práticas linguísticas, Culturais e de Ensino. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa e português para estrangeiros, EMI (English as a Medium of Instruction / Inglês como Meio de Instrução), prática de ensino, linguística aplicada e aplicação de exames internacionais.

E-mail: larissags@hotmail.com

Leonilda Procailo

Doutora em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC. É mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2007). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela UTP (2000). Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Paraná (1991) e em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Paraná (1994). Atualmente é professora Adjunta na Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tem experiência na área de Letras (Português e Inglês), com ênfase em ensino de língua inglesa, ensino de língua portuguesa, metodologias de ensino de língua inglesa e linguística aplicada na formação inicial e continuada de professores. Os temas de pesquisa incluem: ensino e aprendizagem de leitura em L2 (leitura e letramento digital; estratégias e processos inferenciais) metodologias de ensino de LI e formação de professores.

E-mail: lprocailo@gmail.com

Luciana Cabrini Simões Calvo

Professora Adjunta do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras Português-Inglês pela mesma instituição. Coordenou o projeto de Letras-Inglês do PIBID na UEM. Atualmente é a coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Idiomas-Inglês e atua no Escritório de Cooperação Internacional da UEM no setor de “Internacionalização em Casa”. Suas investigações se concentram nas áreas de formação de professores, inglês como língua franca e ensino-aprendizagem de línguas. E-mail: lcsimoes@uem.br

Luciane Baretta

Doutora e Mestre em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), área de concentração língua inglesa e linguística aplicada. Fez doutorado sanduíche no Center of Cognitive Neuroscience, na University of Auckland, Nova Zelândia. Iniciou suas atividades como docente em 1998, atuando, principalmente, no curso de Letras, com o ensino de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa. Atualmente, atua como professora adjunta do curso de Letras Inglês na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus de Guarapuava. Desde 2013, é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras. Atualmente, é assessora pedagógica do Programa Paraná Fala Inglês, na Unicentro. Suas principais áreas de interesse são: ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira, habilidades de leitura, estratégias de aprendizagem e processamento em leitura. E-mail: lbaretta@unicentro.br

Marilice Zavagli Marson

Doutoranda e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: marilicemarson@gmail.com

Mariza Tulio

Possui graduação em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001), especialização em Letras (Ensino e Aprendizagem de

Línguas Estrangeiras - Língua Inglesa) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina(2009). Atualmente é professora de Língua Inglesa no curso de graduação em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, no Departamento de Estudos da Linguagem, DEEL. Tem pesquisas na área de estudos de cinema e de gênero e atualmente está desenvolvendo pesquisas sobre internacionalização e EMI (English as a Medium of Instruction) no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPR. E-mail: mtulio@uepg.br

Neide Garcia Pinheiro

Graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, com Mestrado e Doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina, com ênfase em estudos literários. É professora adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste, atuando na graduação e pós-graduação. Foi bolsista do Programa Doctoral Student Research Award(DSRA) do Governo do Canadá, tendo realizado parte de sua pesquisa de doutorado na University of Toronto (UofT), em Toronto. Ministrou cursos de língua inglesa para professores da Rede Estadual de Ensino, ofertados por meio de parceria entre o Governo do Estado do Paraná e o British Council. Foi Assessora Especial para Relações Internacionais na Unicentro. Suas áreas de interesse incluem literatura, cinema e estudos culturais, bem como os temas relacionados à internacionalização das universidades. É coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Inglês/ UNICENTRO, desde 2014.

E-mail: ngarcia@unicentro.br

Nelci Alves Coelho Silvestre

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Letras Modernas. Tem se dedicado à área de formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e estudos Pós-Coloniais com ênfase nos estudos das diferenças, multiculturalismo, diáspora, pós-colonialismo e feminismo, sobre os quais possui publicações em revistas especializadas.

E-mail: nacsilvestre@uem.br

Rose Maria Belim Motter

Professora adjunta “A” na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR; Especialização em Língua Inglesa e Literatura pela Universidade Estadual de Maringá/PR; Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, SP; Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Desenvolve Pesquisa nas áreas de: Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; Aprendizagem de Língua Estrangeira na Infância; Educação a Distância; Tecnologia de Comunicação Digital no Ensino; Formação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras e Fonética e Fonologia da Língua Inglesa . Exerce função de designer instrucional em materiais de Língua Inglesa. Desenvolve material didático impresso e digital em Língua Inglesa e em Português para estrangeiros.

E-mail: rosebelim@hotmail.com

Sulany Silveira dos Santos

Professora Adjunta de Língua Inglesa no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG). Possui Doutorado em Letras UFRGS, Mestrado em Letras PUC/RS; Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês e Graduação em Letras Português-Inglês com as Respectivas Literaturas pela PUC/RS. Membro dos Grupos de Pesquisa CNPq Sistêmica, Ambientes e Linguagens; Pluralidade, Identidade e Ensino. Atuou como e coordenadora pedagógica do Programa Paraná Fala Inglês na UEPG (2028-2019/1). Atuou como professora da Graduação e Pós-graduação na UNIJUI na área de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Atuou como formadora de professores de Inglês-língua estrangeira na Coreia do Sul (2007-2012), desenvolvendo programas de ensino para língua inglesa. Atua principalmente nos seguintes temas: multimodalidade e ensino de língua inglesa; letramento acadêmico; formação de professores de língua inglesa. Diretora do Escritório de Relações Internacionais da UEPG desde 2018.

E-mail: sulany.santos@gmail.com

Telma Gimenez (www.uel.br/pessoal/tgimenez)

Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Biblioteconomia pelo College of Librarianship, Wales, Mestre em Linguística aplicada pela PUCSP e Doutora pela University of Lancaster, Inglaterra, com pós-doutorado no Institute of Education, Londres. Professora Sênior no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Orienta pesquisas sobre formação de professores de língua inglesa, inglês como língua franca global e políticas educacionais e linguísticas. Atua como membro de conselho editorial de diversos periódicos nacionais e estrangeiros. É bolsista Produtividade em Pesquisa, do CNPq.
E-mail: tgimenez@uel.br

Viviane Bagio Furtoso

Graduada em Letras Anglo-Portuguesas (1994) e Mestre em Letras (2001) pela UEL, e Doutora em Estudos Linguísticos (2011) pela UNESP, campus São José do Rio Preto. Realizou estágio pós-doutoral na Georgetown University, nos Estados Unidos, no período de setembro a dezembro de 2015, com bolsa Capes/Fulbright. É professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil, onde atua nos programas de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contextos presencial e online, bem como na formação de professores de inglês e de português para falantes de outras línguas. Está na presidência da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE). Também tem atuado como membro da Equipe Assessora Central do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE) desde 2012. Desde 2018 assumiu a vice-presidência do programa Idiomas sem Fronteiras – Português para Estrangeiros, programa do governo federal brasileiro. É membro da Comissão Técnico-Científica do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

E-mail: viviane@uel.br

As línguas estrangeiras (LEs) desempenham um papel fundamental no processo de internacionalização do ensino superior. O planejamento, a organização e a implementação de políticas linguísticas contribuem para o aprimoramento e o engajamento discursivo em LEs da comunidade acadêmica em diversas práticas internacionais. Nesse cenário, o estado do Paraná (PR) é pioneiro ao investir no Programa "Paraná Fala Idiomas" (PFI), caracterizado como uma política linguística, presente nas sete universidades estaduais do PR. Com as contribuições aqui trazidas sobre as reflexões e as análises locais do programa nas universidades paranaenses envolvidas, esperamos que esta coletânea possa fomentar o fortalecimento do programa e de uma política linguística abrangente no estado, respeitando os contextos e as adversidades em que cada universidade participante se insere. Ademais, almejamos que os capítulos possam trazer inspirações para a (re)configuração e implementação de outras políticas linguísticas em diversos contextos educacionais.



Os autores e autoras

Alessandra Augusta Pereira da Silva

Aline Priscilla Brancalhão Züge

Alisson Davis de Souza e Silva

Amanda Parpinelli

Dhandara Capitani

Elaine Ferreira do Vale Borges

Eliane Segati Rios

Eunice Pereira Guimarães

Fábio Henrique Rosa Senefonte

Flávia Bissi de Oliveira

Gabriela Pepis Belinelli

Izabelle Cicarelli Godoy

Jessica Tomimitsu Rodrigues

Josimayre Novelli

Lara Beatriz Zanescio

Larissa Giordani Schmitt

Leonilda Procailo

Luciana Cabrini Simões Calvo

Luciane Baretta

Marilice Zavagli Marson

Mariza Tulio

Neide Garcia Pinheiro

Nelci Alves Coelho Silvestre

Rose Maria Belim Motter

Sulany Silveira dos Santos

Telma Gimenez

Viviane Bagio Furtoso



Eliane Segati Rios é professora adjunta do curso de Letras do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP. Atualmente, é coordenadora estadual do Programa Paraná fala Idiomas e Coordenadora de Relações Internacionais da UENP.



Josimayre Novelli é professora do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Letras – UEM. Atualmente é coordenadora da Universidade Aberta do Brasil (UAB) – UEM e Diretora do Núcleo de Educação a Distância - UEM. Foi coordenadora institucional do programa "O Paraná Fala Idiomas" no período de 2018 a 2019.



Luciana Cabrini Simões Calvo é professora do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM. Atualmente, é coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Inglês e atua no setor de Internacionalização em Casa do Escritório de Cooperação Internacional da UEM.