

ÉTICA E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA PARA A VIDA ACADÊMICA: O PROJETO IFA E A INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFPR

Deise Cristina de Lima Picanço ¹

Resumo

Este artigo trata do processo institucional de internacionalização da UFPR, que coincide com o de outras universidades brasileiras e se intensificou nos últimos anos, em especial entre 2010 e 2015, com o aumento dos investimentos nas universidades e a ampliação do número de programas de pós-graduação, de convênios com universidades de outros países e de programas de mobilidade acadêmica. Esses investimentos deram visibilidade à necessidade de se ampliar a interlocução e cooperação acadêmica e científica com pesquisadores do mundo todo. Durante os últimos anos, diversas iniciativas e projetos, como o IFA (Formação em Línguas para Fins Acadêmicos), buscaram suprir essas demandas em ações institucionais, isoladas entre si, mas com diferentes papéis na formação acadêmica dos estudantes. Em abril de 2018 foi aprovado o Plano Institucional de Internacionalização da UFPR, que define objetivos para as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e cultura. Além disso, define também as ações que compõem uma política linguística institucional que privilegia a língua inglesa, conflitando com a perspectiva multilingue e multicultural do documento. Para compreendermos de que forma o Plano pretende articular as ações já existentes com o atual projeto institucional de internacionalização, pretendemos primeiro contextualizar esse processo na UFPR, e depois tratar das perspectivas formativas do projeto IFA. Para problematizar o contexto e as diretrizes que configuram ao Plano Institucional, nos baseamos nas reflexões de Boaventura Souza Santos sobre os desafios das universidades no mundo globalizado do século XXI. O autor contrapõe um projeto mercadológico e produtivista a um projeto transnacional solidário, e se pergunta de que lado estará a universidade. A partir dessa reflexão, avaliamos as políticas linguísticas de internacionalização da UFPR, contrapondo-as à perspectiva de formação do IFA, pautada pela ética responsiva bakhtiniana.

Palavras-chave: Internacionalização; Globalização e produção do conhecimento; Ética responsiva em Bakhtin; Políticas linguísticas; Formação de professores.

ÉTICA Y FORMACIÓN LINGÜÍSTICA PARA LA VIDA ACADÉMICA: EL PROYECTO IFA Y LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA UFPR

Resumen

Este artículo trata del proceso institucional de internacionalización de la UFPR, que coincide con el de otras universidades brasileñas y se ha intensificado en los últimos años, en especial entre 2010 y 2015, con el incremento de las inversiones en las universidades y la ampliación del número de programas de postgrado, de convenios con universidades de otros países y de programas de movilidad académica. Estas inversiones dieron visibilidad a la necesidad de ampliar la interlocución y cooperación académica y científica con investigadores de todo el mundo. Durante los últimos años, diferentes iniciativas y proyectos, como el IFA (Formación en Lenguas para Fines Académicos), buscaron suplir esas demandas en acciones institucionales, aisladas entre sí, pero con diferentes papeles en la formación académica de los estudiantes. En abril del 2018 se aprobó el Plan Institucional de Internacionalización de la UFPR, que define objetivos para las dimensiones de enseñanza, investigación, extensión y cultura. Además, define también las acciones que componen una política lingüística institucional que privilegia la lengua inglesa, en conflicto con la perspectiva multilingüe y multicultural del documento. Para comprender de qué forma el Plan pretende articular las acciones ya existentes con el actual proyecto institucional de internacionalización, pretendemos primero contextualizar ese proceso en la UFPR, y luego tratar de las perspectivas formativas del proyecto IFA. Para problematizar el contexto y las directrices que configuran al Plan Institucional, nos basamos en las reflexiones de Boaventura Souza Santos sobre los desafíos de las universidades en el mundo

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-2234-2090>>. E-mail: deise.picanco@ufpr.br

globalizado del siglo XXI. El autor contrapone un proyecto mercadológico y productivista a un proyecto transnacional solidario, y se pregunta de qué lado estará la universidad. A partir de esa reflexión, evaluamos las políticas lingüísticas de internacionalización de la UFPR, contraponiéndolas a la perspectiva de formación del IFA, pautada por la ética responsiva bajtiniana.

Palabras clave: Internacionalización; Globalización y producción del conocimiento; Ética responsiva en Bajtín; Políticas lingüísticas; Formación de profesores.

ETHICS AND LINGUISTIC TRAINING FOR ACADEMIC LIFE: THE IFA PROJECT AND THE INTERNATIONALIZATION OF UFPR

Abstract

This article deals with the institutional process of internationalization of UFPR, which coincides with that of other Brazilian universities and has intensified in recent years, especially between 2010 and 2015, with the increase of investments in universities and the expansion of the number of graduate programs, of agreements with universities of other countries and of programs of academic mobility. These investments have made visible the need to broaden the dialogue and scientific and academic cooperation with researchers from all over the world. During the last few years, several initiatives and projects, such as the IFA (Language Training for Academic Purposes), have sought to meet these demands in institutional actions, isolated from each other but with different roles in the students' academic formation. In April 2018 the Institutional Plan for Internationalization of UFPR was approved, which defines objectives for the dimensions of teaching, research, extension and culture. In addition, it also defines the actions that make up an institutional linguistic policy that privileges the English language, conflicting with the multilingual and multicultural perspective of the document. In order to understand how the Plan intends to articulate existing actions with the current internationalization project, we first intend to contextualize this process in UFPR, and then to address the formative perspectives of the IFA project. In order to problematize the context and the guidelines that configure the Institutional Plan, we are based on the reflections of Boaventura Souza Santos on the challenges of universities in the globalized world of the 21st century. The author contrasts a mercadological and productivist project with a transnational solidarity project, and asks what side the university will be. Based on this reflection, we evaluated the linguistic policies of internationalization of UFPR, contrasting them with the perspective of the formation of the IFA, guided by the responsive ethos of Bakhtin.

Keywords: Internationalization; Globalization and knowledge production; Responsive ethics in Bakhtin; Language policies; Teacher training.

A internacionalização na UFPR: das ações individualizadas a uma proposta de articulação.

A UFPR é uma instituição de ensino superior que conta, em sua história, com mais de 100 anos de funcionamento de suas principais faculdades. Foi inaugurada nos meses finais de 1912, como uma instituição privada, e em 1913 começou a funcionar como Universidade do Paraná, ofertando os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. No período entre as duas grandes guerras mundiais, a Universidade foi desmembrada novamente em faculdades como estratégia para manter o seu funcionamento. Essa configuração perdurou até 1946, quando as faculdades foram reagrupadas, já contando com o acréscimo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Naquele momento iniciou-se o processo para sua federalização, finalizado apenas em 1950. No período entre 1950 e 1970, a Universidade expandiu-se também fisicamente,

processo que se complementou nas décadas de 1980 e 1990 com pequenas ampliações, como um novo campus próximo ao Centro Politécnico. Nessa época também foi aberto campus avançado em Palotina. No início dos anos 2000, novos campi foram criados no litoral, na cidade de Matinhos, e com o REUNI (Plano de Reestruturação das Universidades), além novos prédios, foram criados novos cursos de graduação, como a licenciaturas em Japonês e Polonês, por exemplo, e se expandiu consideravelmente a pós-graduação na UFPR.

Atualmente, a UFPR conta com 87 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com 139 cursos de Graduação e 458 programas e Projetos de Extensão², e busca alinhar-se às atuais políticas de internacionalização em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria da formação e integração dessas atividades com a comunidade acadêmica nacional e transnacional. Esse processo de internacionalização coincide com um período de tensionamento entre o governo federal e as universidades, com cortes orçamentários desde 2015 e a aprovação em dezembro de 2016 da PEC 241 – agora Emenda Constitucional 95 – que congela por 20 os investimentos públicos em despesas básicas como saúde, educação e segurança. A partir desse período, as universidades começaram a usar recursos arrecadados para custear atividades básicas. Essas dificuldades podem ser compreendidas como parte do processo de globalização que atingiu não somente a economia e as relações políticas transnacionais, mas também avançou, nas últimas décadas, sobre os processos de produção acadêmica, alterando radicalmente as condições de produção científica e tecnológica. Assim, percebeu-se, na UFPR, a necessidade de valorizar e fomentar as ações de internacionalização, para que se institucionalizassem, constituindo políticas internas e que não dependessem tão somente de esforços acadêmicos individuais e isolados dos pesquisadores e docentes.

Embora sejam ações importantes, as políticas institucionais assumem muitas vezes um viés diretivo, produtivista e hierarquizante, que acaba por inviabilizar processos de interlocução entre comunidades internacionais que não estejam entre os que “*detém reconhecida excelência acadêmica*”. Nessa perspectiva, a questão linguística nos parece uma das primeiras a serem debatidas amplamente na composição de políticas institucionais sob o risco de que a universidade assumir um projeto hegemônico, vinculado às tradições europeias e anglo-saxônicas.

Em sua provocante conferência de 2010, em Bologna, transformada em artigo, Boaventura Souza Santos (2011, p. 3) propõe-se a refletir sobre 10 questões importantes sobre o futuro das universidades. Embora todas tangenciem as preocupações e reflexões que

² Dados de 2017, pois os de 2018 ainda não foram consolidados. Estes dados foram usados no documento de justificativa para a criação do Plano Institucional de Internacionalização.

pretendemos fazer aqui, a quarta pergunta nos parece a mais diretamente vinculada à questão colocada para as políticas institucionais:

A universidade moderna foi, desde o início, uma instituição transnacional ao serviço de sociedades nacionais. No seu melhor, a universidade moderna é um modelo pioneiro dos fluxos internacionais de ideias, professores, estudantes e livros. Vivemos num mundo globalizado, mas não num mundo homogeneamente globalizado. Existem não apenas lógicas diferentes que determinam o movimento dos fluxos globalizados, mas também diferentes relações de poder por detrás da distribuição dos custos e dos benefícios da globalização. De par com a ganância transnacional existe uma solidariedade transnacional. De que lado estará a universidade? Tornar-se-á numa empresa transnacional ou numa cooperativa ou organização sem fins lucrativos transnacional? Existe alguma contradição entre a nossa ênfase no desenvolvimento cultural e social e a ênfase de alguns políticos europeus e de think-tanks poderosos no desenvolvimento económico e a contribuição da universidade para a competitividade global dos negócios europeus? Que razão levou a que alguns dos melhores esforços reformistas fora da Europa (por exemplo, no Brasil) a adotarem o slogan: "Nem Bolonha nem Harvard"? (SANTOS, 2011, p. 3)

O slogan a que se refere o autor foi usado pelo então reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho, ao defender a Universidade Nova, proposta que teria como preocupação conduzir uma reforma universitária “feita com uma profunda orientação de futuro, procurando criar uma universidade comprometida com as aspirações democráticas e de justiça social da sociedade mais próxima, mas ao mesmo tempo plenamente envolvida na tarefa de contribuir para uma globalização solidária do saber universitário no continente latino-americano e no mundo” (SANTOS, 2009, p. 6). Nessa mesma obra, Boaventura Souza Santos discute as mudanças nos percursos das universidades, durante o início do século XXI, em vários contextos nacionais, em especial o latino-americano, pressionadas por dois processos económicos importantes, que de alguma forma acabaram definindo de que modo as universidades passariam a se relacionar com o mercado e disputar espaço, não mais como produtoras de conhecimento (com ou sem valor mercadológico), mas como prestadoras de serviço e de inovação para o mercado. Para o autor,

os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade. (SANTOS, 2009, p. 20)

A universidade se vê pressionada, por esses dois processos a buscar formas de financiar a si própria e em alguns torna-se, ela própria, uma mercadoria, fornecedora de certificados, produtos e títulos. O orgulho de pertencer a uma universidade bem posicionada pela qualidade de sua formação, abre espaço para o *rankeamento* feito a partir dos indicadores de produção. Debater esse projeto internamente, ampliar os espaços democráticos de decisão e, ao mesmo tempo, manter seu posto nesse processo avaliativo por critérios de mercado torna-se um desafio para as comunidades universitárias e nem todas conseguem manter certo equilíbrio entre uma opção e outra.

A justificativa para a elaboração de um Plano Institucional de Internacionalização na UFPR parte da consideração de que “o Brasil ocupa uma posição de destaque e liderança no continente latino-americano e em todo o Hemisfério Sul, posição essa que se expande e enraíza também no campo acadêmico e científico-tecnológico” (UFPR, 2018, p. 3). Ressalta-se também o fato de que o estado do Paraná atraiu historicamente muitos imigrantes e que mantém dois campi em região de fronteira que atrai muitos estudantes e pesquisadores dos países vizinhos, além de ser membro dos acordos que promovem os convênios de acolhimento estudantil para mobilidade, como PEC-G e PEC-PG, destinados a estudantes sul-americanos e africanos. Um importante destaque é feito ao programa de acolhimento a estudantes refugiados por meio da Cátedra Sérgio Vieira de Mello e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur).

A partir dessas considerações, em abril de 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa, e Extensão (CEPE) aprovou³ o Plano Institucional de Internacionalização⁴ da UFPR, que, por sua vez,

estabelece as ações e políticas estratégicas de internacionalização, estruturadas em torno das dimensões institucionais da cooperação internacional, da mobilidade acadêmica e das políticas linguísticas. O Plano Institucional de Internacionalização da UFPR está em sintonia com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, aprovado em 2017, e com as metas estabelecidas no PNPG 2011-2020. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em conjunto com a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e a Agência UFPR Internacional são as unidades institucionais responsáveis pela proposição de atividades, projetos e programas estratégicos da Universidade, bem como pela execução e acompanhamento das ações planejadas de internacionalização. (UFPR, 2018, p. 4)

³ <http://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/cepe-aprova-plano-institucional-de-internacionalizacao-da-ufpr/>

⁴ http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2018/04/plano_institucional_de_internacionalizacao_ufpr.pdf

O Plano se apresenta como resultado da constatação de que as “ações estanques são desprovidas de articulação institucional capaz de propor metas e ações que, por sua vez, sejam submetidas a um acompanhamento sistemático e criterioso quanto a seus resultados e impactos” (UFPR, 2018, p. 3). O documento defende ainda que é importante estabelecer “redes de colaboração acadêmico-científicas com a composição de docentes e discentes brasileiros e estrangeiros. Por meio dessas interações colaborativas e recíprocas, a produção do conhecimento se aperfeiçoará e se difundirá de maneira partilhada e universalizante, impactando a vida cotidiana dos cidadãos” (UFPR, 2018, p. 3).

O documento prevê, como objetivos na dimensão de Ensino, de Graduação e Pós-Graduação, aspectos institucionais como a oferta de disciplinas, curricularização de atividades e flexibilização de planos curriculares, inserção de tecnologia na integração de estudantes e pesquisadores internacionais, entre outras aspectos mais burocráticos. Adota uma perspectiva ampla ao buscar “promover a difusão da cultura acadêmica multilíngue, favorecendo a prática da diversidade linguística tanto nas atividades formativas (aulas, PET, PIBIC etc) quanto na documentação oficial dos cursos (currículos, certificações, sites etc.)” (UFPR, 2018, p. 5).

Essa ampla perspectiva, que possibilitaria estar em contato com comunidades acadêmicas periféricas, como as latino-americanas, em que o uso das línguas espanhola e francesa seriam condições importantes, conflita com ao menos três dos objetivos definidos para Pesquisa e Inovação, quando define como objetivos

- a. Ampliar a capacidade de captar recursos em editais internacionais, de maneira a fortalecer a interação entre a UFPR e outras instituições internacionais;
- b. Facilitar a interação e a interlocução com centros internacionais produtores de conhecimento, garantindo a transferência de saberes para a instituição;
- c. Incrementar a atração de pesquisadores com reconhecida excelência acadêmica, afiliados em instituições de pesquisa estrangeiras. (UFPR, 2018, p. 5)

Ainda que o documento não coloque nenhuma restrição, é importante assinalar que para os três objetivos destacados acima, apenas algumas comunidades acadêmicas respondem a estas expectativas e seriam viáveis, como as europeias, anglo-saxônicas e, em algumas áreas do conhecimento, as asiáticas, com seus editais internacionais fomentados por fundações, que captam recursos dos grupos empresariais para o desenvolvimento de pesquisas em áreas definidas como de interesse, em geral, as ciências médicas, as tecnologias e as ciências

naturais. O documento não menciona esse fato, e toma tais objetivos de forma genérica, sem estabelecer, por exemplo, metas para fomentar pesquisa e inovação em áreas de pouco valor mercadológico e que não estariam contempladas de forma substancial nesses editais.

Para a dimensão de Cultura e Extensão os objetivos também são bastante amplos e genéricos, como “a. Promover a realização de intercâmbios recíprocos entre as equipes extensionistas da UFPR e de universidades estrangeiras; b. Apoiar a participação de servidores docentes, técnico-administrativos e discentes em eventos internacionais de extensão universitária e reuniões de trabalho para construção de propostas de intercâmbio;” (UFPR, 2018, p. 6), entre outros mais burocráticos e da mesma forma amplos, como “d. Viabilizar a curricularização das atividades extensionistas de caráter Internacional” ou “g. Incentivar visitas técnicas a universidades estrangeiras bem qualificadas nas áreas da cultura e da extensão” (UFPR, 2018, p. 6). Nessas dimensão não se fala em gerar ou captar de recursos, apenas em *suporte institucional*, pois “as ações devem garantir a segurança jurídico-legal bem como permitir o acolhimento e condições satisfatórias de permanência de docentes e discentes estrangeiros na UFPR (UFPR, 2018, p. 6).

Por fim, na dimensão Visibilidade e Difusão do Conhecimento, estão previstos objetivos relacionados ao acesso à informação sobre ações de internacionalização como ampliar e difundir informações sobre programas, editais. Nessa dimensão, no entanto, há uma menção à questão dos recursos, especificamente para publicações, principal indicador de produtividade acadêmica: “e. Apoiar a elaboração de projetos de pesquisa, artigos científicos, livros ou coletâneas em língua estrangeira, buscando atrair recursos de agências internacionais de fomento, para aumentar a visibilidade internacional de nossa produção científica e acadêmica” (UFPR, 2018, p. 7).

Para atingir tais objetivos o Plano define alguns programas e ações estratégicos de internacionalização, vinculados a bolsas doutorado-sanduíche, para professor visitante e para pós-doutorandos, entendendo-se que “os jovens doutores formados em centros de excelência internacionais são uma solução inovadora e eficaz para a atração de talentos científicos” (UFPR, 2018, p. 8), além do incentivo a participação de docentes em visitas técnicas ou estágios de curta-duração no exterior.

O documento define também objetivos para mobilidade e cooperação técnica e científica por meio de duplas diplomações, cotutelas e outras modalidades de integração. Se a universidade reconhece a necessidade de atrair jovens talentos oriundos de instituições de reconhecida excelência acadêmica, fica visível que existe nas relações que estabelece com outras instituições diferentes relações de poder que se vinculam aos modos de *distribuição*

dos custos e dos benefícios da globalização. E aqui retomamos a pergunta formulada por Boaventura Souza Santos (SANTOS, 2011, p. 3): “De par com a ganância transnacional existe uma solidariedade transnacional. De que lado estará a universidade?”. A partir de alguns apontamentos sobre o documento que define objetivos e ações para a internacionalização na UFPR, resta-nos perguntar: de que lado estarão as políticas linguísticas definidas por este Plano?

As políticas linguísticas na UFPR: um projeto de inclusão e interlocução ou um projeto de adesão aos padrões hegemônicos?

Uma das principais contribuições de se estabelecer um Plano Institucional de Internacionalização seria valorizar e articular as ações de formação linguística, já desenvolvidas na instituição, dando suporte técnico e logístico, priorizando ações e dialogando com os pesquisadores e docentes da comunidade universitária.

Ainda que tenha sido proposto por docentes com experiência no campo da formação linguística e aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão o documento não foi proposto, debatido ou divulgado previamente para a comunidade universitária. Optou-se nesse caso por uma condução pouco democrática, pois nem mesmo os docentes dos departamentos vinculados aos cursos de Letras tiveram acesso ou foram consultados após a elaboração do Plano antes de levá-lo ao Conselho. Essa forma de conduzir do processo, como essa de se esperar, resultou num documento parcial, com informações equivocadas ou imprecisas, dando maior visibilidade a ações *mercadorologicamente valorizadas* porque criam produtos ou são elas mesmas, as ações, uma mercadoria oferecida pela instituição.

O documento abre o item sobre políticas linguísticas apresentando à comunidade a recém-criada Coordenação de Políticas Linguísticas, afirmando que

Desde o começo de 2018 a UFPR conta com uma Coordenação de Políticas Linguísticas, instância responsável por planejar, prospectar e fomentar a construção de propostas, projetos e programas envolvendo o ensino de línguas estrangeiras e demais ações linguísticas. Suas ações visam facilitar e aprimorar a qualidade do intercâmbio acadêmico entre pesquisadores, professores, alunos e corpo técnico administrativo da comunidade acadêmica, promovendo o rompimento de barreiras linguísticas (UFPR, 2018, p. 11).

Ainda que este parágrafo inicial defina objetivos desejáveis para um órgão deste tipo, nos parágrafos seguintes o documento mostra que a Coordenação, por não ter estabelecido um

amplo diálogo com a comunidade acadêmica, assume por conta própria uma postura de adesão à perspectiva hegemônica em que a internacionalização se dá a partir da valorização, incentivo e fomento de ações vinculadas, quase que exclusivamente, ao uso da língua inglesa. Essa perspectiva fica clara ao apresentar à comunidade acadêmica que “dentre as ações básicas desta Coordenação consta o incentivo e apoio ao desenvolvimento de competências linguísticas para a produção e publicação, em inglês, de textos científicos e de apresentações acadêmicas em eventos internacionais” (UFPR, 2018, p. 12). Ainda que sejam reafirmados compromissos com uma perspectiva multilíngue e multicultural – o que já seria louvável, ainda que possamos defender uma perspectiva inter ou transcultural –, as ações e políticas definidas pela Coordenação como prioritárias deixam muito claro que há um *Norte* a ser seguido.

Embora o Plano seja de 2018, as ações de cooperação internacional que o antecedem são muito mais antigas e se mantiveram quase que exclusivamente, salvo alguns convênios mais antigos, pelo esforço acadêmico individual ou de pequenos grupos disciplinares de pesquisadores e docentes, de forma isolada. Essas ações não contavam com a necessária articulação institucional para propor metas e ações conjuntas.

Entre as ações de internacionalização desenvolvidas há mais tempo na UFPR, ocupam um papel central as atividades voltadas à formação linguística, tanto dos intercambistas que chegam, quanto daqueles estudantes que pleiteiam uma vaga num dos programas de mobilidade estudantil. No primeiro caso, o Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR tem um desempenho fundamental. De acordo com sua página oficial⁵,

O CELIN – Centro de Línguas e Interculturalidade foi criado em 1995 e é um espaço destinado à formação profissional e continuada para os alunos da graduação do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

No início de sua história, o Celin buscou unificar e institucionalizar as ações do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas através do ensino de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano e do Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas com o ensino de latim e grego antigo. Na sequência, passa também a orientar os seus esforços para atender as necessidades da comunidade externa à UFPR, promovendo cursos de idiomas representativos das etnias formadoras da comunidade paranaense (ensino de polonês, ucraniano, hebraico, japonês, russo, chinês, guarani, árabe, dentre outras) e de línguas que se impõem em razão da conjuntura social, econômica e cultural. (grifos originais do autor) (CELIN, 2019)

⁵ <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>

Além das línguas estrangeiras ou históricas, o CELIN também ministra aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE) e desde 1999, “é um posto aplicador credenciado pelo MEC para a aplicação do exame Celpe-Bras⁶”.

O CELIN, portanto, assumiu um papel importante no processo de internacionalização da UFPR nos últimos anos, permitindo a participação de muitos alunos em programas de intercâmbio, promovendo a integração dos intercambistas de outros países e auxiliando na certificação de estudantes. É importante ressaltar que o CELIN também é um dos projetos responsáveis por inserir os estudantes de letras nas atividades docentes por meio de cursos e estágios de formação de professores.

Outra atividade institucionalizada de formação linguística e de inserção de estudantes de letras na carreira docente na UFPR é o programa de Idiomas Sem Fronteira/SESu/MEC, que em parceria com a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – busca, “incentivar o aprendizado das diversas línguas oferecidas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País”⁷.

Tanto o CELIN, quanto o ISF possuem algum tipo de financiamento de suas atividades e podem com isso viabilizar suas ações e oferecer cursos gratuitos ou bolsas de estudo. O CELIN cobra mensalidades dos alunos e com o que arrecada paga a cooperativa de professores e os estagiários, garantindo também bolsas com desconto na mensalidade para estudantes e servidores da UFPR. Embora a cobrança de mensalidade seja sempre um aspecto controverso, já que se trata de uma instituição pública, essas mensalidades são justificadas com a ofertas das bolsas e o pagamento dos ministrantes.

O ISF, como em é um programa federal de incentivo à mobilidade, possui bolsas pagas pelo MEC/CAPES para os docentes que o coordenam e para os estudantes que ministram as aulas dos idiomas ofertados.

Um terceiro projeto institucional, e que tem ampliado seu espaço no âmbito acadêmico é o CAPA – Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA). Segundo reportagem publicada na página da UFPR,

⁶ O Celpe-Bras, concedido pelo MEC (Ministério da Educação), é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.. <http://www.celin.ufpr.br/index.php/celpebras>

⁷ <https://internacional.ufpr.br/portal/isf-idiomas-sem-fronteiras/>

O CAPA existe há três anos, e seu objetivo principal é auxiliar estudantes com a técnica da escrita acadêmica, sendo o Centro o primeiro *writing center* do Brasil. Além disso, os docentes e os próprios alunos estimulam uns aos outros a desenvolverem a habilidade da escrita para o ganho da autoconfiança e produção científica. O CAPA conta com diversos serviços abertos à comunidade, tais como revisões pré e pós submissão, tradução e consultas individuais. O projeto abre cursos de assuntos variados esporadicamente, também direcionados ao público acadêmico.⁸

O CAPA é o único projeto criado já com financiamento institucional para pagamento de bolsas. Apresenta-se como um “writing center” e promete ser um espaço de diálogo e incentivo à escrita acadêmica. Surgiu como um Grupo de Pesquisa e hoje possui um portal de serviços (consultas, traduções, revisão pré e pós submissão de artigos e preparação de apresentação de trabalhos), todos em língua inglesa, e que podem ser acessados gratuitamente pelos usuários⁹. Uma das novidades do CAPA é que conta com os conhecimentos de estudantes de todas as áreas com domínio da língua inglesa e não somente com estudantes de letras.

Portanto, o CELIN e o ISF são projetos que buscam manter uma relação produtiva, ainda que possamos apontar problemas na sua execução, entre a formação acadêmica para o exercício da docência e a *prestação de serviços* no campo da linguagem. Portanto, nos parece que o CAPA, embora tenha um papel relevante no processo de internacionalização, não prioriza a formação de professores e sim a interlocução por meio do domínio da língua estrangeira, e, neste caso da língua inglesa.

No entanto, uma quarta iniciativa que, embora não conte com muitos recursos institucionais¹⁰, tem assumido um papel importante na formação de professores de línguas e na inserção de estudantes em programas de intercâmbio: o Projeto de Formação em Línguas para Fins Acadêmicos (conhecido entre os estudantes como IFA), em funcionamento desde 2009, cujas atividades serão o principal objeto de reflexão deste artigo.

Antes de detalharmos as ações desse projeto IFA, é importante verificar de que modo as políticas definidas no Plano definem o perfil de internacionalização que se busca consolidar na UFPR a partir da sua aprovação no Conselho. Segundo o documento, ficam estabelecidas as seguintes políticas linguísticas para o quadriênio de 2018 a 2022:

⁸ <http://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/capa-promove-evento-para-auxilio-na-escrita-academica/>

⁹ <http://www.capa.ufpr.br/portal/>

¹⁰ Como projeto de extensão o único financiamento possível são as bolsas institucionais limitadas ao máximo de três bolsas anuais por projetos. A partir de 2019 as bolsas serão distribuídas por meio de avaliação do Currículo Lattes dos orientadores e não mais pela avaliação do projeto. Essa nova modalidade parece estar em consonância com a perspectiva produtivista assumida pela instituição. Talvez se revele mais justa, mas ainda não é possível avaliar.

- a. Ampliar a oferta gratuita do programa *Idiomas sem Fronteiras* (IsF), visando à preparação para o exame TOEFL (discentes e docentes);
- b. Ampliar as ações de internacionalização em casa (“*Internationalization at Home*”) do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), tais como a promoção de cursos de preparação cultural e linguística dos discentes. O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) também já conta com cursos dirigidos para orientar alunos sobre a realidade acadêmica no exterior;
- c. Ampliar o escopo do programa *Inglês para Fins Acadêmicos* (IFA), criado em 2017 e voltado para atender a alunos e professores;
- d. Preparar alunos e professores para atividades de internacionalização, como no caso do Programa de Disciplinas Transversais oferecidas em regime presencial e remoto, incluindo atividades acadêmicas desenvolvidas em inglês, e mesmo a oferta de disciplinas transversais ministradas em língua inglesa;
- e. Incentivar docentes que retornam de atividades acadêmicas no exterior a ofertarem disciplinas em língua estrangeira e a publicarem os resultados de suas pesquisas em veículos acadêmicos internacionais relevantes para sua área de conhecimento, de preferência em parceria com os pesquisadores estrangeiros envolvidos na pesquisa;
- f. Direcionar o Programa Institucional de Qualificação de servidores (PIQ) para fornecer cursos de inglês instrumental e de conhecimento das culturas estrangeiras a servidores docentes e técnico-administrativos;
- g. Convidar discentes egressos de atividades no exterior a participar de atividades promovidas pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA).

Das sete diretrizes definidas como políticas linguísticas, ao menos quatro delas apresentam a língua inglesa como única via de internacionalização ou como referência; três delas o fazem mencionando no texto a língua inglesa e outra o faz de forma menos explícita, pois como o CAPA conta apenas com serviços para língua inglesa configuraria como uma quarta política em que essa língua torna-se central.

As alíneas “a” e “b”, da forma como estão redigidas, reduzem o CELIN e o ISF a um curso preparatório para o TOEFL ou para apresentações de trabalhos no exterior, em língua inglesa, desconsiderando outras certificações importantes, nas diversas línguas estrangeiras.

Além disso, os exames e as apresentações de trabalhos são apenas alguns dos aspectos a serem levados em conta numa política linguística que visa promover “interações colaborativas e recíprocas”, de modo que “a produção do conhecimento se aperfeiçoará e se difundirá de maneira partilhada e universalizante, impactando a vida cotidiana dos cidadãos”, tal como apontado no documento. Dominar uma língua estrangeira é mais do que dominar apenas aspectos linguísticos ou a performar alguns scripts de interlocução pré-formatadas. Todo o debate que se produz hoje no campo da linguística aplicada busca ampliar a concepção de língua para além de seus aspectos sistêmicos ou comunicativos. A dimensão discursiva e intercultural que envolve o domínio da língua estrangeira são cada vez mais

importantes no processo de formação de interlocutores capazes de posicionar-se num mundo em que há pouco espaço para assumir identidades não hegemônicas.

Além desses aspectos importantes, que mereceriam uma análise mais rigorosa do documento, outra questão que nos chama a atenção é o fato de apresentar equívocos de informação, o que deveria ser inaceitável num documento oficial. A alínea “c” apresenta como política “Ampliar o escopo do programa *Inglês para Fins Acadêmicos* (IFA), criado em 2017 e voltado para atender a alunos e professores”. O fato é que o IFA é o nome fantasia do Projeto de Extensão Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, que oferece cursos de vários idiomas (espanhol, inglês, francês, italiano, alemão e japonês) desde 2009, apenas para estudantes. Em 2015, o projeto teve seu registro como Projeto de Extensão e nunca teve como carro chefe a língua inglesa. O nome fantasia dado pelos estudantes para facilitar a referência ao projeto se refere ao fato de oferecer cursos de *idiomas para fins acadêmicos*. Um equívoco, portanto, não só de redação, mas de perspectiva bastante significativo e que merece ser corrigido no documento.

Em geral, as políticas linguísticas costumam caracterizar-se por um conjunto de ações e normas definidas poder público/institucional - local, regional ou nacional -, a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente esquecidas ou invisibilizadas, e de quais funções essas línguas passam a assumir e que espaços sociais ocuparão. Portanto, para não nos alongarmos mais, acreditamos que os equívocos, apagamentos e hierarquizações, apresentados no Plano Institucional de Internacionalização da UFPR, merecem ser analisados a partir dos parâmetros das pesquisas sobre políticas linguísticas, verificando inclusive se, de fato, expressa os anseios da comunidade acadêmica.

O Projeto IFA: ética e participação na formação para a vida acadêmica

Os cursos de Formação em Línguas para Fins Acadêmicos surgiram em 2009, numa parceria entre dois professores¹¹ do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, a PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, responsável pelas bolsas instrutor) e os Setores de Educação (espaço e infraestrutura) e de Humanas (validação das formativas pela Coordenação de Letras), para a oferta de cursos de línguas, na modalidade de cursos de extensão. Estes

¹¹ Em 2009, o DTPEN contava apenas dois os professores para ministrar as disciplinas de Metodologia e Prática de Docência para os alunos de licenciatura em letras, nas áreas de neolatinas e de anglogermânicas respectivamente: Deise C. L. Picanço (licenciada em letras português - espanhol e doutora em letras) e Henrique Evaldo Janzen (licenciado em letras português-alemão e doutor em letras alemão). Com o REUNI foi aberta uma vaga de concurso para japonês. Em 2013, a área de neolatinas conquistou uma vaga de expansão, e em 2016 duas vagas de aposentadoria permitiram fazer concurso para anglogermânicas.

cursos eram inicialmente ministrados exclusivamente aos estudantes cadastrados no PROBEM (Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção às/aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da UFPR com fragilidade econômica) do MEC¹².

Como os cursos foram direcionados a estudantes com fragilidade socioeconômica, a preocupação era, além de dar acesso à bibliografia em línguas estrangeiras em suas áreas de formação, fazer com que em pouco tempo tivessem condições de disputar uma vaga e realizar um intercâmbio, dentro do prazo institucional de integralização curricular.

Essa preocupação levava em conta o relato de muitos coordenadores de curso que reclamavam do fato de que muitos alunos - por não estarem preparados para enfrentar as dificuldades de morar fora, de interagir com outras referências culturais - embora dominassem o idioma, solicitassem a suspensão do intercâmbio antes do tempo. Para evitar casos como esses, os programas e materiais didáticos¹³, incorporaram aspectos relacionados à experiência acadêmica de forma ampla, como programas de mobilidade estudantil; como navegar por sites de universidades e escolher disciplinas; meios de transporte e mobilidade nas cidades de países estrangeiros e nas cidades universitárias; modalidades de moradia estudantil; rotina de estudos; atividades culturais oferecidas pelas universidades; conciliar trabalho e estudo em outros países, quando possível; e como calcular o custo de vida; estereótipos culturais e como lidar com o stress de morar longe da família e dos amigos, entre outros. Assim estes cursos, desde o início, não seguem a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas, optando por uma perspectiva sociointeracionista ou sociodiscursiva, tendo como principal referencial teórico o Círculo de Bakhtin e os autores dos estudos culturais. Exploraremos estes aspectos mais adiante.

Em 2015, a PRAE transferiu seus recursos¹⁴ para o CELIN, que passou a oferecer bolsas de estudos aos estudantes do PROBEM. Com essa mudança, os cursos e práticas foram consolidados no Projeto de Extensão Formação em Línguas para Fins Acadêmicos, com vigência de cinco anos, ou seja, de 2015 a 2019.

A partir desse novo período, já como Projeto de Extensão, além dos cursos, foram incorporadas ao plano de ação novas atividades como seminários formativos, oficinas, participação em eventos acadêmicos e cafés culturais com intercambistas. Essa ampliação coincidiu com a incorporação dos novos docentes que passaram a integrar o quadro funcional

¹² <http://www.prae.ufpr.br/prae/noticias/edital-probem-012018-exclusivo-para-calouros-2018/>

¹³ O projeto não utiliza livro didático e entende que a elaboração do próprio material didático, a partir de documentos autênticos exerce uma potencial formativo importante para os licenciados de letras.

¹⁴ Estes recursos limitavam-se tão somente a bolsas instrutor, no valor de R\$ 400,00, pagas aos estudantes de letras, participantes do projeto e ministrantes dos cursos. de idiomas.

do Departamento, o que permitiu integrar ensino, pesquisa e extensão de forma mais afetiva. Os objetivos do projeto são: atender à demanda de alunos que buscam o acesso à formação em idiomas e culturas estrangeiras; elaborar um programa de conteúdo próprio para os alunos, focado na experiência universitária; democratizar o acesso a atividades acadêmicas que necessitem o uso de línguas estrangeiras; criar e ampliar espaços alternativos de formação para os estudantes das licenciaturas dos idiomas ofertados no projeto; e, promover espaço, por meio da extensão universitária, para a inovação do ensino (integração com outros projetos) e da pesquisa na área de formação de professores de línguas (integração entre graduação e pós-graduação).

Como os programas são definidos em reuniões específicas, com a participação dos professores orientadores, bolsistas, voluntários e alunos praticantes (que realizam parte de sua Prática de Docência no projeto), desde o início do período letivo são articuladas diversas ações estabelecendo uma relação próxima com o público-alvo¹⁵ e a formação dos bolsistas e estudantes de licenciatura. Como projeto de extensão, é imprescindível manter interação constante com público alvo por meio de site em plataforma gratuita¹⁶, páginas em redes sociais como facebook¹⁷ e grupos de WhatsApp. Essas ações também possibilitam o aprimoramento e inovação metodológica por meio da elaboração do programa e do material didático, melhoria da formação e revisão do PPC do curso de letras, publicação de resultados e participação em eventos acadêmicos da área.

O projeto configura-se, portanto, como um espaço de formação em línguas para que os alunos da UFPR possam participar de forma mais efetiva de ações de intercâmbios, e também para pensar alternativas metodológicas e aprimorar a formação do aluno de Letras, ao privilegiar a reflexão e inovação didáticas em sua formação docente, articulando as disciplinas de Metodologia e Prática com a vivência efetiva da docência. Este item é particularmente vital para línguas não oferecidas pela escola básica (como japonês, italiano e francês), pois oferece a tais licenciaturas um ambiente propício para a prática de docência. No entanto, mesmo para estudantes licenciatura em língua inglesa (e até 2017, de língua espanhola) que fazem parte do currículo da escola básica, o projeto se mostra como um espaço único devido ao protagonismo que assumem os estudantes para planejar, desenvolver seus próprios materiais e executar suas aulas a partir deles.

¹⁵ Como os professores orientadores estão presentes nas salas de aula, é comum ajudarem nas atividades e interagirem diretamente com os alunos dos cursos, tirando dúvidas não só sobre línguas, mas também sobre questões mais amplas da experiência acadêmica. Não raro, é por meio dessas interações que recebemos o feedback dos alunos para rever ou ampliar ações do projeto.

¹⁶ <https://idiomasparafinsacademicos.wordpress.com/>

¹⁷ <https://www.facebook.com/projetoIFA/>

Além disso, os estudantes de licenciatura contam com o apoio de outros licenciandos (bolsistas, voluntários ou praticantes) e da equipe de orientadores, que atuam muitas vezes de forma conjunta desde o momento de planejamento das atividades e materiais, por vezes contribuindo com a execução das aulas, e por fim na reflexão final sobre a prática realizada. Essa experiência de aula compartilhada nem sempre é possível em outros espaços, sejam eles formativos (como o CELIN) ou não.

Para atingir os objetivos mencionados acima, o projeto adota como referência as práticas metodológicas da pesquisa-ação. Segundo Tripp, trata-se de um termo genérico “para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 445).

Tomando como referência o ciclo de planejamento-ação de Tripp, também levamos em conta as reflexões de Consolo (2003), sobre duas tendências preponderantes na formação de professores: a do professor-técnico e a da formação para a reflexão, ou seja, do *professor reflexivo*. Ainda que ambos sejam capazes de refletir sobre sua prática, a diferença está na ênfase que se dá a cada aspecto (técnico x reflexivo) na sua formação. Buscamos, no entanto, refletir sobre essa dicotomia a partir de uma dicotomia entre a expectativa do mercado de trabalho, que busca um profissional com pleno domínio da língua e do método (técnicas de ensino), e a expectativa do mundo acadêmico que deseja formar um profissional com identidade própria e que, além de dominar os aspectos técnicos, seja capaz de produzir conhecimento e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e culturas.

A preocupação que garante o funcionamento do projeto é de que os sujeitos - alunos de graduação ou pós-graduação, bolsistas e futuros professores - sejam colocados em processo de interação intensa, com interlocutores diversos na língua que estão estudando por meio de documentos autênticos. É preciso que se sintam instados a dar respostas (no sentido bakhtiniano) a vários desses interlocutores para que entrem efetivamente na rede discursiva.

Considerando tais preocupações, dentro do marco da pesquisa-ação, é importante entender que embora “a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática [num sentido não reflexivo] e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Para Pennycook (2001) para superar tal dicotomia (técnico x reflexivo) também

é fundamental superar a dicotomia entre teoria e prática, tomando-as dialeticamente como aspectos de uma mesma realidade, numa perspectiva ética em relação ao outro.

A relação ética adotada pelos docentes que fazem parte do Projeto em relação aos licenciandos e alunos dos cursos de idiomas pauta-se pela perspectiva bakhtiniana em que “[...] é apenas de dentro da minha participação que o Ser pode ser compreendido como um evento, mas esse momento de participação única não existe dentro do conteúdo, visto em abstração do ato como ação responsável” (BAKHTIN, 2010, p.108), e sim como ato de responsabilidade por algo/alguém e em responsividade a algo/alguém. Portanto, estamos entendendo que o processo de formação, nessa perspectiva ética, em que toda a ação é ao mesmo tempo responsiva (responde a ações/expectativas do outro), é também responsável (gera um efeito sobre a subjetividade dos sujeitos envolvidos).

Portanto, a orientação, a avaliação/autoavaliação, a elaboração de materiais didáticos e a participação dos graduandos de letras como docentes de língua são pautados por essa relação ética em direção ao outro. Por isso é que os programas são reelaborados a cada semestre, pois os alunos são outros sujeitos, e cada ministrante tem liberdade para elaborar seu material didático, que deve ser compartilhado com os colegas em processo de formação, entendendo que toda avaliação é processual.

Apesar de alguma resistência inicial, a resposta tem sido quase sempre muito positiva. O protagonismo dos estudantes de letras é construído como forma de *participação no evento único da vida*: “A minha comprovada participação no existir é não somente passiva (o prazer da existência), mas sobretudo ativa (o dever de ocupar efetivamente o meu lugar único)”, pois “Viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (BAKHTIN, 2010, p.108). Ainda segundo o autor, “somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável” (BAKHTIN, 2010, p.66), ou seja, não é pela abstração do material verbal que se encarna a responsividade, e sim pela ação dirigida ao outro.

Para construir com os alunos essa posição ética, é preciso que compreendam primeiramente sua posição exotópica, ou seja, é necessário que entendam que não se trata de uma atitude empática (apenas), pois cada vez que busco colocar-me no lugar do outro, compreender a partir de sua visão, que é única em relação ao mundo, preciso retornar, como sujeito, à minha posição, acrescida da experiência do outro; da mesma forma, essa posição

exotópica permite que mostre ao outro o que ele não vê de sua posição, pois é como o vejo, ao fim do percurso, que me é possível dar ao outro uma visão que ele de si não tem.

A partir dessa ação dialógica (relação entre duas subjetividades complexas), porque exotópica (considera duas posições e visões de um mesmo fragmento a realidade), a interação não se realiza pela simples troca de mensagens, mas pela dialogização de axiologias, ou seja, avaliações sobre a realidade a partir de pontos de vista distintos (FARACO, 2003). É esta a concepção da interação, como evento fundamentalmente sócio-axiológico (sócio-valorativo), que emerge da concepção bakhtiniana de linguagem e que buscamos não só conceber teoricamente, mas realizar eticamente nas ações do projeto. Isto é, entendemos as ações (dentro do ciclo planejamento-ação), efetivadas na participação responsiva, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais. Isto é, como um contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais, que Bakhtin denomina de heteroglossia dialogizada¹⁸.

Ao analisar os aspectos éticos da formação do professor de línguas e de sua prática, Pennycook (2001) defende que é necessário problematizar o que é naturalizado (questionar os saberes, o conhecimento prévio do aluno em relação a que aspectos da realidade: o que o aluno sabe, e o que não sabe? O saber sobre o outro é uma construção que se realiza na relação, e não a priori, pois o outro também sou eu!). Da mesma forma, é preciso que o professor aprenda a questionar o processo de ensino-aprendizagem como uma relação intersubjetiva e se torne consciente de suas próprias limitações (trabalho em equipe ajuda problematizar nossas incertezas, crenças e frustrações na docência que é marcada pela exemplaridade - eu sou o outro!).

Para Pennycook, a formação de professores de línguas precisa ir além da dicotomia teoria/prática (trazer a perspectiva teórica para a prática de sala de aula; construir um ambiente em que os sujeitos, a língua e as culturas estão em construção; isto é, a reflexão sobre a língua e as culturas, sobre eu-docente, e sobre o eu-estudante estão ocorrendo em conjunto). Para isso é preciso, considerar a posição que cada um ocupa no mundo (posição axiológica), pois estar posicionado não se contrapõe à noção de movimento (saber de onde se fala, contextualizar o espaço de atuação e pautar-se pela ética como o encontro com a alteridade (minha e do outro)).

¹⁸ Alguns autores e tradutores optam pelo termo heterodiscuro. Como esse termo foi originalmente cunhado pelos autores da Análise do discurso francesa, optamos por manter o termo inicialmente cunhado por tradutores como a antropóloga social Tatiana Bubonova.

Partindo dessas premissas, as atividades do projeto e os programas dos cursos são pensados a partir de um tema central, que é determinado pela compreensão de sua importância nas relações sociais, neste caso, em especial as da vida acadêmicas. A partir do tema central, são definidos temas específicos que compreendem o maior número possível de situações que são e serão vivenciadas pelo estudante na sua vida universitária. A partir destas situações, os bolsistas e participantes do projeto pesquisam materiais que abordem estas situações. Pesquisando estes materiais e conhecendo-os, são evidenciados os tópicos discursivos e linguísticos abordados pelo material e que podem ser explorados como objetivos de percepção e compreensão.

Como um exemplo de reflexão feita pelos estudantes participantes do projeto a partir de suas experiências como docentes no IFA, trazemos aqui uma resposta, de uma das alunas voluntárias de 2015 e 2016, a um colega que fazia uma pesquisa etnográfica sobre o tratamento do erro. Tivemos acesso a essa resposta após consolidação da pesquisa e chama a atenção a clareza com que ela defende suas convicções:

Como não estamos de acordo com o mito do falante nativo, nossas estratégias visam trazer documentos autênticos e uma variedade de gêneros para os quais os alunos possam ter uma referência de como utilizar a língua em seus diferentes contextos e usos. Como uma visão socio-interacionista e, portanto, bakhtiniana, consideramos que os sujeitos em sala de aula (tanto professores e alunos, quanto praticantes) somos perpassados por ideologias e valores e não podemos pensar nesses sujeitos sem relacioná-los com suas visões de mundo, seus contextos sociais, e suas identidades[...] Desta forma, enxergamos o aluno como sujeitos em transformação, tendo em conta e partindo de seus contextos sociais. O aluno, a partir desta visão, não "erra", ele está em constante processo de aprendizado, dando o seu melhor, e nós professores (que também somos alunos) temos o papel de guiar e monitorar esse aprendizado, dando recursos para que os alunos consigam, por si só, adequar-se em uma língua, não esquecendo que sua língua também é sua identidade e sua cultura. (S. P. P. G.¹⁹)

Além de fazer um esforço consciente de apropriação de aspectos teórico-metodológicos, a estudante mostra-se atenta ao refletir sobre sua prática, fazendo com que a teoria seja mas um parâmetro para que as escolhas sejam realizadas a partir de uma percepção das relações intersubjetivas que estabelece com seus alunos. Ela não se coloca no papel de transmissora de um conhecimento dado (linguístico ou performativo), mas como um sujeito que, por meio de sua condição exotópica, consegue perceber o que o outro não sabe sobre si mesmo e sobre seu desempenho interacional. Ao colocar-se como sujeito perpassado por

¹⁹ S.P.P. G hoje é mestranda em Letras no campo da linguística aplicada.

valores e ideologias, que constituem sua posição axiológica, a aluna-professora abre espaço para que seus alunos atuem como sujeitos de seu aprendizado e não como meros repetidores de esquemas de interação previamente definidos.

Considerações finais

Durante seus 10 anos de existência, mais de 800 alunos passaram pelos cursos de formação em línguas (inglês, francês, espanhol, alemão e japonês) do IFA. Nem todos terminaram os cursos, mas ao menos 16 alunos saíram para intercâmbio, entre os que pudemos identificar ou que nos comunicaram. Entre os alunos de Letras, em torno de 180 alunos tiveram a oportunidade de ser bolsistas, voluntários, ou realizar sua prática de docência e seus trabalhos de conclusão de curso no Projeto. Nos últimos cinco anos, no Projeto de extensão, foram realizados, além dos cursos de línguas, ofertados todo semestre, 5 seminários de formação, 10 oficinas e 5 cafés culturais²⁰ que atingiram, além do público atendido pelo projeto, os intercambistas, estudantes de PLE no CELIN.

Ao definir a ética bakhtiniana, a partir da noção de responsividade e exotopia, como referencial teórico-metodológico de organização das ações do projeto, o IFA tem atuado para que as atividades que envolvem o uso de uma língua estrangeira sejam significativas para os estudantes e licenciandos, não só em sua formação profissional, mas também, e principalmente, em sua formação cidadã, permitindo que se posicionem, em língua estrangeira, a partir de sua posição axiológica e contextual.

Portanto, não se espera que a atuação desses alunos seja apenas para caber em situações simuladas, como na perspectiva performativa da abordagem comunicativa. Espera-se que, além de sentir-se em condições de participar de atividades de intercâmbio, em ambientes acadêmicos internacionais, que estes alunos sejam também capazes de atuar como cidadãos do mundo a partir do ambiente e do local onde vivem. Que possam expressar seus anseios, suas expectativas e suas avaliações, valorizando seu papel de sujeito produtor de conhecimento.

Por fim, respondendo à pergunta feita por Boaventura Souza Santos, acreditamos que o IFA tem contribuído para que a universidade possa se colocar nas trincheiras da solidariedade, contra a ganância transnacional, contra os projetos hegemônicos daqueles que se colocam na

²⁰ Em cada café cultural conseguimos reunir mais de 80 pessoas.

posição de *centros de excelência*, sem debater com a sociedade a quem servem os conhecimentos e os produtos de sua ação.

Referências

BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CONSOLO, D. A. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In: FREITAS, A.C.; CASTRO, M. F. F. G. (orgs.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

FREITAS, A.C.; CASTRO, M. F. F. G. (orgs.). *Língua e Literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PENNYCOOK, A. Incommensurable discourses?. *Applied Linguistics*, vol. 15., n. 2, Oxford University Press, 1994.

SANTOS, B. S. A encruzilhada da universidade europeia. *Ensino Superior 41 - Revista do SNESup*: Julho - Agosto - Setembro 2011.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Editora Almedina, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UFPR. *Plano Institucional de Internacionalização*. 2018 <¹http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2018/04/plano_institucional_de_internacionalizacao_ufpr.pdf>. Acesso em 29 abr. 2019.