



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL

Juliana Andretti Parreira<sup>1</sup>

Bárbara Cristina Gallardo<sup>2</sup>

### RESUMO

Para construir nossa identidade como professores de língua inglesa, enfrentamos o desafio de ‘dominar’ uma língua que não é nossa e que está em constante transformação nos diversos lugares onde é falada; ensinar uma estrutura que é fixa, mas que pode fugir à regra, sem causar prejuízo à compreensão; ensinar pronúncia de palavras que podem ser faladas de um jeito, mas também de outros. Essa concepção de língua(gem) perpassa pelas leituras, crenças, atividades e atitudes do professor em relação às culturas diversas, ao conhecimento da história, ao foco político que se engaja, aos contextos que participa. Essa perspectiva nos faz sugerir que é preciso muito mais do que frequentar um curso superior para tornar-se um professor atento às mudanças globais que afetam a formação escolar e cidadã. Como professora de inglês, minha participação no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (PDPI) me fez despertar para a complexidade da formação do professor de línguas e para as inovações que podem ser propostas no ensino e aprendizado na sala de aula, a partir de oportunidades efetivas de capacitação profissional aliada à formação cultural, como elementos constituintes de uma língua e dos elementos que a constituem. Assim, o objetivo deste registrar como a experiência de aprendizagem de professores de inglês em um programa realizado no exterior influenciou suas práticas pedagógicas, identidade pessoal e profissional. Trata-se de um estudo de caso, realizado por meio de uma pesquisa exploratória. Neste recorte, analisamos as respostas de uma das perguntas feitas por meio de um questionário para 15 participantes do PDPI 2018. Os resultados sugerem que investimentos em programas deste tipo, que alinhavam conhecimento, cultura e prática podem consolidar a identidade do professor de línguas, e consequentemente, trazer benefícios significativos para a educação em línguas estrangeiras no Brasil.

**Palavras-chave:** Professores aprendizes. Formação do professor de inglês. PDPI.

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa – Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Espanhola. Contato: Ju\_andretti@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP) e Professora no Programa de Pós-graduação em Linguística-UNEMAT. Contato: barbarag@unemat.br.



## INTRODUÇÃO

Este estudo foi motivado pelo fato de ser professora de língua inglesa há 12 anos e me dar conta de que, durante o período em que leciono esta disciplina, desde o momento em que adentrei a sala de aula pela primeira vez, ainda tinha muito o que aprender para desempenhar um trabalho em que me sentisse satisfeita. Senti a necessidade de uma formação contínua, pois a prática sala de aula estava muito distante da formação teórica que o curso de licenciatura em Letras tinha me proporcionado.

Apesar de a formação continuada ser um tema amplamente discutido na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, foi somente com a experiência de sala de aula que pude perceber que a formação do professor não termina na graduação. Pesquisadores da área de línguas inglesa, tal como Schmitz (2009) apontam, há tempos, que o período para habilitação de Professores em Universidades/Faculdades, que varia entre três e quatro anos, não é o suficiente para que estes futuros professores sejam devidamente preparados para dominar as habilidades do idioma, com o objetivo de lecioná-lo. Por esse motivo, assim como em outras áreas, os professores de idiomas não podem parar de aprender a língua que vão ensinar. Neste sentido, salientamos neste estudo, que o modo como esse aprendizado acontece influencia sobremaneira o modo de ensinar essa língua.

Sobre o ensino de línguas para jovens e adultos, o currículo escolar oferece, geralmente, pouco tempo de aula de língua estrangeira, além dos diferentes níveis de proficiência, número elevado de alunos em sala de aula, escassez ou ausência de recursos didáticos adequados para a aprendizagem de línguas (OLIVEIRA, 2009). Entretanto, essas mesmas dificuldades são encontradas quando o ensino de línguas atende a alunos do Ensino Fundamental e Médio, e no caso do inglês, de acordo com a realidade de muitas escolas e cidades, no currículo consta apenas uma aula por semana no Ensino Médio e duas aulas no Ensino Fundamental, além de outros fatores, tal como a crença de que não se aprende inglês na escola. Esse quadro contribui para o desestímulo do professor de língua estrangeira, que já se



sente despreparado no ingresso da carreira, pelas questões já relatadas. Somado a esses fatos, há a imagem negativa que o professor tem no Brasil. Para terminar, a escola, nessa dinâmica não prepara o aluno ingressante no ensino superior, que estuda para se tornar um professor de inglês, por exemplo, com os requisitos mínimos para estudar a língua que vai ensinar. Forma-se assim, um círculo vicioso.

Meu sonho sempre foi ser professora de língua inglesa, então fiz todos os cursos possíveis oferecidos pelo CEFAPRO<sup>3</sup> e pela SEDUC<sup>4</sup>, relacionados à área de língua inglesa. Em 2012, tive a primeira chance de participar de um “*workshop* de língua inglesa”, oferecido pelo CEFAPRO, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, sob a orientação de professoras norte-americanas. Em 2017, participei de um curso online, oferecido pela “*Pearson English Interactive*”, resultado de uma parceria entre a SEDUC e a Embaixada Britânica. Até então, poucos cursos de formação tinham sido oferecidos na área de língua inglesa, fato que dificultava um aperfeiçoamento mais direcionado da língua. Outra dificuldade era o fato de, em muitas ocasiões, estes cursos acontecerem em horários compatíveis com os horários de trabalho dos professores.

Por fim, no ano de 2018, tive a oportunidade de participar do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Inglês (doravante PDPI), oferecido pelas fundações CAPES<sup>5</sup> (brasileira) e FULBRIGHT<sup>6</sup> (norte-americana). A experiência em um país cuja língua oficial é o inglês, aliada à formação específica para professores de inglês oferecida pelo programa causaram um impacto significativo na minha vida, tanto profissional quanto pessoal. O formato imersivo do curso alternado com uma programação cultural e por momentos de interação com outros participantes brasileiros, de diferentes regiões do Brasil, nos proporcionou uma experiência única com a língua inglesa, nas oportunidades de interação e, no curso, que pautado em metodologias ativas para ensino de língua inglesa (LI) e conceitos importantes na área, os quais nos eram requeridos, de modo ‘ativo’.

<sup>3</sup> Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica.

<sup>4</sup> Secretaria de Estado de Educação.

<sup>5</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>6</sup> Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América, criado em 1946, por lei do Senador James William Fulbright.



Durante minha participação no PDPI, tive a oportunidade de conhecer a realidade de outras regiões do Brasil e entender que minhas angústias sobre a formação e profissão eram semelhantes à de professores de todo o Brasil. Esse fato me motivou a desenvolver este trabalho, que é um recorte da minha dissertação de mestrado, que está em andamento, com o objetivo de investigar como a experiência do PDPI impactou na identidade de professores de inglês brasileiros, no conhecimento de uma cultura constituída pela língua inglesa, no seu modo de ver a profissão e de ensinar esta disciplina na escola. O fato de me sentir valorizada também foi de grande importância para a minha percepção. Acredito que esses foram os principais fatores que me fizeram refletir e iniciar um processo de mudança de postura em relação ao meu papel na sala de aula e a minha própria formação pessoal.

Para começar, considero de fundamental importância, o acesso à cultura na formação do cidadão. Locais físicos, tais como, museus, cinema, bibliotecas, teatros, ópera, livraria, entre outros, são espaços de disseminação cultural capazes de ampliar horizontes. Especificamente para os objetivos deste trabalho, para o professor de LI, a formação cultural agrega conhecimento que produzirá movimentos nas suas crenças e conhecimento. Acontece que, em muitas cidades do interior do Brasil, não há facilidade de acesso a esses espaços quando os mesmos existem. Assim como eu, 5 participantes do PDPI 2018, em um total de 15, residiam em cidades do interior de seus estados e, portanto, não tiveram acesso a tais espaços. Outra característica relacionada à formação do professor, é a exibição de filmes estrangeiros legendados em cidades pequenas. Na maioria das vezes, esses filmes são dublados, o que inviabiliza o contato com uma língua estrangeira desde a infância. Esses são fatores que eu não percebia antes dessa experiência e que hoje me chamam a atenção e me fazem refletir sobre assuntos/ações que vão muito além da sala de aula, mas que causam grande influência nela.

Essas e outras realidades fazem parte das características que moldam a identidade do futuro professor. Para nos construirmos como professores, enfrentamos diversos desafios, assim como qualquer outro profissional, na busca por competência e para conseguir atingir as metas e objetivos de trabalho. No entanto, a profissão



docente, diferente das demais profissões, está em constante construção, portanto, não é para aqueles que estão procurando por um emprego que tenha resultados imediatos e controlados por métodos sistemáticos. Acredito que o profissional professor que está comprometido com o trabalho precisa procurar meios de se atualizar e estar preparado para enfrentar os desafios e expectativas de um mundo em constante transformação. Mas, como fazer isso em meio a tantas demandas que esse mundo em transformação exige?

Considerando as ponderações e condições apresentadas, analiso brevemente neste artigo, um dos questionamentos propostos aos professores cursistas do PDPI 2018, por meio de um questionário.

## APORTE TEÓRICO

A reflexão sobre a própria experiência de aprendizagem do professor é tema de vários estudos, os quais apontam essa prática como essencial para o seu crescimento profissional. Por esse viés, Johnson (1996) e Almarza (1996) sugerem que as experiências de aprendizagem do professor têm um grande efeito na sua atuação em sala de aula. Se levarmos em consideração a experiência descrita na introdução deste artigo, podemos inferir que esse crescimento profissional fica comprometido e, conseqüentemente, o trabalho em sala de aula. A teoria de base que utilizamos para a análise dos dados trata da cognição, especificamente relacionada à forma como as experiências anteriores como alunos moldam as crenças sobre o ensino (ALMARZA, 1996; BORG, 2009; BAILEY, 1996; FREEMAN, 1996).

Para investigar a postura dos professores após a participação no curso, aplicamos um questionário, com perguntas que os fizeram refletir sobre sua própria prática, a partir da experiência como aprendizes, seguindo os postulados de Borg (2009), Freeman (1996) e Bailey (1996). Por delimitação de espaço, neste artigo apresentamos a análise das respostas de um único item do questionário: "Cite uma prática de ensino que você passou a realizar a partir do PDPI". As respostas (mais adiante) indicaram que a experiência que tiveram no curso proporcionou uma



aprendizagem que os fez refletir sobre o seu papel no estabelecimento do elo entre a LI e o aluno, estabelecido por meio de métodos coerentes e contextualização de conteúdo.

Alguns tópicos recorrentes nas respostas foram as metodologias ativas, os métodos de avaliação e o uso de tecnologias na sala de aula. Um diferencial para todos os participantes foi o de que puderam vivenciar esses métodos e não somente escutar sobre o seu funcionamento, como costumam ser os cursos de formação que frequentamos. As atividades eram sempre propostas por meio de atividades colaborativas. Bailey (1996, p. 277) explica que o aprendizado colaborativo é eficaz para professores que podem, nessa prática explorar as concepções de ensino e aprendizagem que conhecem e expandi-las. Compreender o papel da aprendizagem é um poderoso fator para quem ensina. Em se tratando de língua, Widdowson (1991) chama a atenção para a validade de uma descrição teórica e uma descrição pedagógica. A língua empregada na comunicação é concebida de modo diferente da língua como sistema, e assim, da língua ensinada e da língua aprendida. Uma relação distante entre professor e língua pode desconsiderar essas diferenças perpetuando, muitas vezes, o status da língua estrangeira como língua morta, dissociada, por exemplo, da língua das músicas que ouvimos, dos programas que assistimos, dos jogos digitais, etc.

O PDPI é um programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright, que tem como objetivo multiplicar o que foi apreendido e desenvolvido durante o curso nos Estados Unidos, a nossos alunos e colegas de trabalho. O objetivo do curso, segundo o site é oferecer curso intensivo de seis semanas em uma universidade Americana, com atividades acadêmicas e culturais, a fim de capacitar professores de Língua inglesa da Educação Básica em efetivo



exercício nas redes públicas de ensino, dessa forma garantindo a valorização do trabalho destes profissionais através do fortalecimento das habilidades linguísticas que se referem a compreensão, leitura, fala e escrita em inglês<sup>7</sup>. Não posso afirmar se há outros objetivos, mas posso afirmar que já sofri críticas ao falar do encantamento que o programa me causou. A criticidade é um tema de extrema relevância no ensino e aprendizado em geral e vem sendo desenvolvida com grande ênfase nos programas de linguística aplicada no Brasil e no exterior (ver, por exemplo, MOITA LOPES, 2006). Tenho consciência dessa importância para a construção de uma sociedade melhor, para o bem-estar de pessoas marginalizadas, que são milhares. Não posso, contudo, ao menos nesse momento, criticar uma experiência que me fez sentir valorizada e que mudou, em conjunto com a pessoa e profissional que já era, antes da viagem, a minha visão sobre o meu fazer em sala de aula.

Acreditamos que programas como o PDPI permitem aos participantes dar significado às teorias estudadas durante a formação, bem como, entender melhor a realidade em que vivem além de conhecerem e conviverem com pessoas de diferentes lugares do país e do mundo com as mesmas preocupações e anseios em relação à educação e à profissão escolhida. A partir daí uma troca de experiências (RAJAGOPALAN, 2003) nos possibilita desenvolver um trabalho mais significativo para atender nossos alunos.

## METODOLOGIA

Como a pesquisa ainda está em andamento, neste momento compartilhamos a transcrição de algumas respostas dadas à questão de número 10, do questionário aplicado. O questionário foi enviado para o e-mail de 15 (quinze) participantes. O convite foi feito pelo grupo de *WhatsApp* que formamos na volta para o Brasil e onde nos mantemos em contato atualmente. Para a pergunta “Cite uma prática de ensino

---

<sup>7</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35890> Acesso em 30/09/2020.



que você passou a realizar a partir do PDPI”, os participantes responderam: “Ensino centrado no estudante, CCQ’s”<sup>8</sup>; “Uso de tecnologias em sala de aula, refinamento no plano de aula e mais atividades de *speaking* e *listening*”; “Mais aulas e atividades orais e/ou conversação”; “Trabalho a cultura norte- americana e sua origem”; “Utilizo, com frequência, a atividade de *“stations”*, pois ela permite que eu possa rever certos conteúdos já trabalhados em sala e também perceber se algum aluno ainda tem dificuldade na matéria”; “Mudei as formas de avaliação e estou aplicando, constantemente, a interdisciplinaridade envolvendo contextos históricos, culturais e sociais para a sala de aula”; “Materiais autênticos”. Analisamos esse corpus com base nos postulados de Johnson (1996) e Almarza (1996) que tratam das experiências de aprendizagem do professor, as quais são determinantes, segundo esses autores, para conhecimento prático do professor.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Embora o conteúdo das aulas mencionado pelos alunos seja de fundamental importância para o ensino e aprendizado de línguas na atualidade, estes não eram utilizados até então. São eles: tecnologias, habilidades da língua inglesa (fala e escuta), cultura, formas de avaliação, interdisciplinaridade e uso de material autêntico. Mesmo participando de outros cursos, no Brasil, de capacitação, foi o curso no exterior que despertou nos participantes a iniciativa de trabalhar nessa perspectiva. Por quê? Borg (2009) salienta a relevância do estudo da cognição dos professores no processo de internalização de novo material<sup>9</sup>. Muitos estudos, segundo essa autora, não levam em consideração a cognição dos professores, principalmente quanto percepções anteriores de ensino são inadequadas. Compartilhamos com Borg (2009) a noção de que a forma como os alunos (neste caso, professores aprendizes) concebem as experiências anteriores moldam suas

<sup>8</sup> Concept Checking Questions – perguntas utilizadas pelo professor para verificar o que os alunos entenderam sobre o significado da língua (Gramática, Palavra, Função, etc.) ou a forma.

<sup>9</sup> Borg (2009) refere-se à formação inicial de professores. Nosso objetivo é compreender a cognição dos professores após a participação no PDPI.





crenças sobre o ensino. Entendemos que os cursistas do PDPI voltaram para suas vidas profissionais e pessoais após o curso, com um conhecimento mais íntimo de vivências positivas com a língua, com os professores e com os colegas que, sentindo-se valorizados, externavam satisfação.

As respostas também indicaram que o ensino aprendizagem da língua inglesa no Brasil não é muito diferente de um estado para outro ou mesmo de uma cidade para outra, ou seja, que temas básicos relacionados ao ensino da LI não eram levados em conta até então.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados iniciais da presente pesquisa, que ainda está em andamento, apontam que o capital cultural (BOURDIEU, 2015) adquirido na dinâmica do programa (aulas, passeios, visita a escolas, museus, bibliotecas) ampliou o horizonte restrito dos participantes (a maioria residentes em cidade do interior, sem acesso a cinemas, museus e atividades culturais), de modo que parecem conseguir conectar com mais propriedade a língua a práticas além das páginas dos livros, da lousa, dos exercícios de gramática, etc. A experiência de aprendizagem do professor neste programa aponta para resultados positivos em relação ao seu conhecimento prático e para a sua prática em sala de aula. No entanto, entendemos que a aprendizagem de professores é um processo complexo que pode variar, mesmo entre participantes no mesmo programa (Borg, 2009). Por esse motivo, este estudo não termina aqui.

A partir da minha própria experiência e contato com os colegas participantes, posso afirmar que a forma como vivenciamos o PDPI mexeu com nossa autoestima uma vez que, muitas vezes, o professor é desvalorizado no Brasil. Trata-se de uma dimensão relacionada à cognição do professor que pretendemos explorar com maior profundidade.

Outro fator que nos chamou a atenção foi o fato da imersão ter resultado no respeito de alunos e colegas da escola para com o professor participante do PDPI, fato que também nos está fazendo refletir sobre questões de preconceito, colonização e um certo deslumbramento dos brasileiros em relação ao que é de fora,



não importando muito o que seja e um desprezo ao que é do Brasil. Essa é uma questão potencial que podemos trabalhar na sala de aula de línguas, mas que não nos passava pela cabeça antes dessa experiência.

## REFERÊNCIAS

ALMARZA, G. Student foreign language teachers' knowledge growth. In: FREEMAN, D.; RICHARDS; J. (Ed.). **Teacher language learning and teaching**. Cambridge: CUP, 1996.

BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS; J. (Ed.). **Teacher language learning and teaching**. Cambridge: CUP, 1996.

BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **Cambridge guideto second language teacher education**, 2009. p. 163-171.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 16ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREEMAN, D. Renaming experience/ reconstructing practice: developing new understandings of teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS; J. (Ed.). **Teacher language learning and teaching**. Cambridge: cup, 1996.

JOHNSON, K. **Understanding communication in the second language classroom**. Cambridge: CUP, 1996.

MEC – Ministério da Educação. **Professores das redes básica e profissional estudam nos EUA**. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35890> Acesso em 30/09/2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escolapública**. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: **Conversa com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 22

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



SCHMITZ, John Robert. Ensino/Aprendizagem das Quatro Habilidades Linguísticas na Escola Pública: **uma meta alcançável?** In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa: **Conversa com Especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 20

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.